

**PROPOSTA  
CURRICULAR DA  
REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE  
FLORIANÓPOLIS**

**2016**



**PREFEITURA DE  
FLORIANÓPOLIS  
EDUCAÇÃO**



**PROPOSTA  
CURRICULAR DA  
REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE  
FLORIANÓPOLIS  
2016**

**PREFEITO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Cesar Souza Junior

**SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz

**DIRETORA GERAL**

Maria José Brandão

**DIRETORA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Claudia Cristina Zanela

**GERENTE DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA**

Ana Regina Ferreira de Barcelos

**GERENTE DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Sônia Santos Lima de Carvalho

**GERENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Rosângela Machado

**ASSESSORIA E CONSULTORIA PEDAGÓGICA**

André Justino dos Santos Costa

Anne Marie Tribess Onesti

Bianca Nascimento de Souza

Carolina Borges Souza Guntzel

Cláudia M.<sup>a</sup> Francisca Teixeira

Daniel Godinho Berger

Eneida Célia Rudolf Espindola

Enelize J. O. Ribeiro da Silva

Giorgia Andrea Wiggers

Ivarne Maria Mendel

Heliete Schutz Millack

Jussara Brigo

Maria Letícia Naime Muza

Marilda Terezinha Rios Martins

Marlene Rocha Backes

Monica da Luz Moreira

Patrícia da Cunha Costa Vieira

Rosângela Machado

Sônia Santos Lima de Carvalho

Suleica Fernanda Biesdorf Kretzer

Tamelusa Ceccato do Amaral

Waleska Regina Becker C. De Franceschi

Wladson Dalfovo

**PROPOSTA  
CURRICULAR DA  
REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE  
FLORIANÓPOLIS  
2016**

© 2016. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino Fundamental.

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. Venda proibida. Distribuição gratuita. A responsabilidade pelos direitos autorais de textos e imagens desta obra é da área técnica.

## COORDENAÇÃO GERAL

Ana Regina Ferreira de Barcelos  
Claudia Cristina Zanela  
Rosângela Machado

## CONSULTORES

### ANOS INICIAIS

Mary Elisabeth Cerutti-Rizzatti  
Maria Letícia Naime-Muza  
Maria Sirlene Pereira Schlickmann  
Rosicler Schafaschek

### LÍNGUA PORTUGUESA

Mary Elisabeth Cerutti-Rizzatti  
Conceição Aparecida Kindermann

### LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Viviane Heberle  
Maria Letícia Naime-Muza

### ARTES

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

### EDUCAÇÃO FÍSICA

Jaison José Bassani  
Luciane Lara Acco

### MATEMÁTICA

Carla Peres Souza

### CIÊNCIAS

Maricelma Simiano Jungs  
Rodrigo Rodrigues de Freitas

### HISTÓRIA

Bruna Zampareti Cataneo

### GEOGRAFIA

Karina Roussenq Dal Pont

### ENSINO RELIGIOSO

Anderson Carlos dos Santos Abreu

### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Silvia Maria de Oliveira

### EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rosângela Machado

### EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Silvia Maria de Oliveira

### EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Paulo Henrique Lúcio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Nacional

---

P965

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2016 /  
Organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos  
e Rosângela Machado - Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis.  
Secretaria de Educação, 2016.  
278 p. : il.

ISBN 978-85-67589-52-7

1. Educação - Brasil. 2. - Currículo - Florianópolis. I. Título. II. Zanela,  
Claudia Cristina. III. Barcelos, Ana Regina Ferreira de. IV. Machado,  
Rosângela.

CDU: 37:01

---

## SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Conselheiro Mafra, 656 - Sala 904 - Edifício Aldo Becker  
Florianópolis - Santa Catarina - Brasil - CEP 88.010-914,  
Telefone: (55) (48) 3251-6132 • E-mail: def@sme.pmf.sc.gov.br  
<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa>

# Listas de Quadros, Figuras e Tabelas

## QUADROS

Quadro 1:	Formação acadêmica dos/das profissionais do magistério efetivos/as da RMEF – 2016	48
Quadro 2:	Coordenadas para os componentes de Línguas	93
Quadro 3:	Coordenadas para os componentes de Línguas Estrangeiras/Adicionais	99
Quadro 4:	Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos da Dança	125
Quadro 5:	Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos da Música	126
Quadro 6:	Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos do Teatro	127
Quadro 7:	Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos das Artes Visuais	128
Quadro 8:	Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos da Educação Física	149
Quadro 9:	Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos da Matemática	178
Quadro 10:	Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos de Ciências	193
Quadro 11:	Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos da História	209
Quadro 12a:	Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos de Geografia – Anos Iniciais	232
Quadro 12b:	Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos de Geografia – Anos Finais	234
Quadro 13:	Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos do Ensino Religioso	239

## FIGURAS

Figura 1:	Relações entre cultura escrita, letramento e alfabetização	81
Figura 2:	Condições de produção de um texto em um <i>gênero do discurso</i>	84
Figura 3:	Interação Social	92

## TABELA

Tabela 1:	Especificidades da Matemática	180
-----------	-------------------------------	-----





# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I Currículo: pressupostos, princípios e práticas</b>	<b>18</b>
1 Percurso da Rede Municipal de Ensino: A Construção de Referências para Discussão do Currículo	19
2 Conhecimento, Ensino e Aprendizagem	25
3 Gestão Democrática: Processos e Instrumentos de Organização Coletiva e Participativa	30
4 Inclusão Escolar e Diferenças na Escola	35
5 Formação Integral	39
6 Tecnologias e Mídia-Educação	44
7 Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação	48
8 Avaliação	52
<b>PARTE II Áreas do Conhecimento e Modalidades de Ensino</b>	<b>61</b>
9 Ensino Fundamental: Especificidades e Desafios	67
10 O Foco na <i>Alfabetização</i>	69
11 A Imersão na Cultura Escrita como Eixo Transversal do Currículo	71
12 Áreas do Conhecimento	73
<b>12.1 LINGUAGENS</b>	<b>73</b>
12.1.1 LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS	73
Contextualização da Área – Enfoque nas Línguas	73
Concepção da Área – Enfoque nas Línguas	75
Desafios para os Componentes Curriculares das Línguas	76

Considerações sobre práticas nos Componentes Curriculares das Línguas	83
Eixos e conceitos respectivos aos Componentes Curriculares das Línguas	89
Objetivos dos Componentes Curriculares das Línguas por Ano Escolar	91
Considerações Finais	104
<b>12.1.2 ARTES</b>	<b>104</b>
Desafios específicos para o Componente Curricular de Artes	109
Considerações sobre práticas no Componente Curricular de Artes	111
Planejamento	111
Eixos e conceitos Constitutivos das Artes	112
Eixos estruturantes em Artes	114
Artes e suas Especificidades	115
Objetivos do Componente Curricular Artes por Ano Escolar	125
Considerações Finais	128
<b>12.1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>129</b>
Desafios para o Componente Curricular de Educação Física	129
Desafios específicos do Componente Curricular de Educação Física	131
Desafios interdisciplinares do Componente Curricular de Educação Física	133
Desafios didáticos do Componente Curricular de Educação Física	136
Considerações sobre práticas no Componente Curricular de Educação Física	138
Eixos e conceitos relativos ao Componente Curricular de Educação Física	143
Objetivos do Componente Curricular de Educação Física por Ano Escolar	147
<b>12.2 MATEMÁTICA</b>	<b>159</b>
Contextualização da Área da Matemática	159
Concepção da Educação Matemática	161
Desafios da Área da Educação Matemática	166
Considerações sobre práticas em Educação Matemática	167
Objetivos gerais da Matemática no Ensino Fundamental	171
Eixos e objetivos da Matemática por Ano Escolar	172
<b>12.3 CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>	<b>182</b>
Considerações sobre o Componente Curricular de Ciências	184
Concepção do Componente Curricular de Ciências	186
Desafios específicos do Componente Curricular de Ciências	187
Considerações sobre Práticas no Componente Curricular de Ciências	189
Eixos e conceitos Construtivos da Área de Ciências da Natureza	190
Objetivos do Componente Curricular de Ciências por Ano Escolar	193
<b>12.4 CIÊNCIAS HUMANAS</b>	<b>195</b>
Concepção da Área	197
<b>12.4.1 História</b>	<b>198</b>
Desafios específicos do Componente Curricular de História	198
Considerações sobre práticas no Componente Curricular de História	203
Eixos e conceitos Constitutivos do Componente Curricular de História	205
Objetivos do Componente Curricular de História por Ano Escolar	208

12.4.2 GEOGRAFIA	211
Desafios específicos do Componente Curricular de Geografia	211
Considerações sobre práticas no Componente Curricular de Geografia	217
Eixos e conceitos constitutivos do Componente Curricular de Geografia	223
Conceitos constitutivos do Componente Curricular de Geografia e Conceitos Auxiliares	227
Objetivos do Componente Curricular de Geografia por Ano Escolar	231
12.4.3 ENSINO RELIGIOSO	236
Desafios específicos do Componente Curricular de Ensino Religioso	236
Objetivos do Componente Curricular Ensino Religioso Por Ano Escolar	239
<b>13 Modalidades</b>	<b>240</b>
<b>13.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –EJA</b>	<b>240</b>
A especificidade da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica	240
A EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	243
Sujeitos da EJA	244
Estrutura e funcionamento da EJA	246
Princípios orientadores do currículo	246
Formação continuada e articulação pedagógica	248
EJA articulada à educação profissional: currículo integrado	249
Desafios para a Educação de Jovens e Adultos	249
<b>13.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>252</b>
<b>13.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b>	<b>258</b>
Indígenas brasileiros/as na atualidade	258
A presença indígena em Santa Catarina	259
A especificidade da educação escolar indígena na Educação Básica	260
Formação continuada e articulação pedagógica	262
Desafios específicos da Educação Escolar Indígena	263
<b>13.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA</b>	<b>264</b>
O currículo para a Educação Escolar Quilombola: notas para o debate	266
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>269</b>



# Apresentação

Vencido o grande desafio de sintetizar questões que compõem o complexo universo educacional, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF) vem a público apresentar o documento intitulado *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis 2016*. O texto apresenta elementos fundamentais para os/as profissionais da Educação (re)pensarem a organização do processo escolar e do fazer pedagógico no âmbito das Unidades Educativas, tendo como pontos basilares a sistematização e a reflexão acerca das interligações possíveis entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos das ciências, das artes, da filosofia, da ética e afins.

Esta Proposta Curricular visa a suscitar reflexões sobre os novos desafios resultantes de avanços científicos e tecnológicos e das transformações na dinâmica social. Desafios estes que integram o cotidiano do funcionamento da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e refletem em mudanças nas legislações e nos documentos orientadores da configuração escolar, da mesma forma que suscitam alterações nas metas definidas nos Planos Nacionais e Municipais para a Educação Básica.

Para que este documento se concretizasse, a SMEF, por intermédio da Diretoria de Ensino Fundamental (DEF), aceitou o desafio de realizar a atualização da Proposta Curricular em vigor até então. Com esse intuito, em 2015, foi constituído um grupo de trabalho (GT), composto por consultores, assessores da SMEF e diretores/as convidados/as, na qualidade de representantes das Unidades Educativas da Rede. Estes profissionais assumiram o compromisso de participar do processo de escrita da Proposta Curricular atualizada, iniciado pelo estudo e pelas discussões voltados para definir as diretrizes gerais da RMEF.

Dado o primeiro passo com o GT, no ano de 2016, para consolidar a reconfiguração do traçado inicial, foram realizados encontros com os grupos de professores/as, no decorrer da formação continuada oferecida pela DEF aos/às profissionais da educação. Houve um primeiro momento presencial, promovido com o intuito de apresentar aos/às professores/as a proposta em construção, em suas linhas gerais e fundantes. Além disso, instigá-los/las a contribuírem para que o texto final retratasse, da melhor forma possível, o trabalho desenvolvido na RMEF.

Seguindo o processo de produção colegiada da Proposta Curricular, a discussão foi ampliada pelo envolvimento dos/das profissionais da Rede, em ambiente virtual. Esta estratégia metodológica foi pensada para promover a análise do texto inicial e coletar considerações dos/das participantes sobre as reflexões nele expressas, visando aprimorá-lo. Importante ressaltar a participação dos membros do Colegiado da SMEF e do Conselho Municipal de Educação nesse processo.

O documento que contempla essa caminhada é uma composição na qual se apresentam os Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, compreendidos da forma que segue. Na Área de Linguagens são: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras/Adicionais (Inglês ou Espanhola), Artes (teatro, dança, música e artes visuais) e Educação Física. Nas Ciências Humanas, são Componentes Curriculares: Geografia e História. A Área de Ciências da Natureza compreende o Componente Curricular: Ciências. Por fim, na Área de Matemática, o Componente Curricular é Matemática.

No decorrer do processo, evidencia-se a filiação de abordagens que caracterizam a história da Rede e que têm como propósito uma formação humana para a emancipação, derivada do modo como a Rede se constitui em sua historicidade.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis assume o compromisso com um currículo que apresenta uma visão articuladora, respeitando a organização e a integração das Áreas do Conhecimento, e também oportunizando autonomia às Unidades Educativas para selecionar temas, estabelecer vínculos intersetoriais e proporcionar espaços a serem utilizados para tal.

A partir de agora, a SMEF convida os/as professores/as de Educação Básica a darem vida a esta Proposta Curricular, levando-a a cada uma das salas de aula, e promovendo a aprendizagem que move o desenvolvimento dos sujeitos em sua formação integral, acolhidas sempre especificidades de sua historicidade.

**Rodolfo Joaquim Pinto da Luz**  
Secretário Municipal de Educação

# Introdução

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental, incluindo as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tal qual se configura neste documento, é resultado, fundamentalmente, de estudos, debates e socialização de experiências realizadas nos grupos de formação continuada dos/das profissionais da educação, percurso em que se problematizam especificidades da educação atual e no qual se busca articulação com documentos políticos e legais de âmbito nacional e municipal.

Para a organização do presente texto, em meados de 2015, constituiu-se um grupo de trabalho, contando com a presença de consultores/as, assessores/as da Secretaria Municipal de Educação (SMEF) e diretores/as convidados/das das unidades educativas da Rede. Nos encontros que se seguiram, foram definidas a estrutura do documento e as ementas para a elaboração dos textos preliminares, considerando anseios e discussões que compuseram a história da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), bem como ressignificações que urgem na atualidade. Em 2016, foram realizados encontros com os grupos de formação continuada dos/das profissionais da educação para consolidar a reconfiguração desse traçado inicial.

Nesse processo de discussão com os/as profissionais da Rede, o documento preliminar foi disponibilizado em ambiente virtual, para ampliar, a todos/todas os/as envolvidos, as condições de leitura e posicionamento. O ambiente virtual serviu, assim, de repositório das contribuições advindas dos/das profissionais da educação, com vistas ao aprimoramento do texto final, assim como documentando a busca por uma produção colegiada da Proposta Curricular.

As discussões e os encaminhamentos que ocorreram durante a composição do documento sinalizaram para várias concepções filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas a ancorar os diferentes grupos de formação que compõem a Rede. Este documento atenta, pois, para essas especificidades de ancoragem, mas o faz sob a lógica de três movimentos também específicos: (i) busca por manutenção da filiação histórico-cultural e de abordagens críticas em educação que caracterizam a história da Rede e que têm como propósito uma formação humana para a emancipação; (ii) atenção a desafios atuais que são contemplados por abordagens pós-críticas em educação e por alguns de seus referenciais correlatos, o que diz respeito especialmente às discussões sobre diferença, inclusão, educação quilombola e Ensino Religioso;<sup>1</sup> e (iii) enfoque na pesquisa

---

<sup>1</sup> Tais abordagens compõem importantes documentos oficiais, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e, nessa condição, são coercitivos para os demais documentos em nível nacional, nas diferentes instâncias administrativas.

como princípio educativo, especificamente no campo da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se da busca por uma delicada integração desses três movimentos, que deriva do modo como a Rede se constitui em sua historicidade.

A apropriação deste documento, do que ele revela da Rede, da sua história e de concepções basilares, do seu ideário de formação humana e do que se espera e deseja em relação à organização curricular, é fundamental para que o coletivo de seus profissionais tenha claro qual objetivo educacional quer alcançar. Assim, importa uma leitura atenta que permita compreensão, ampliação e complexificação do que se pode considerar como base do conhecimento, considerando as diversas dimensões que compõem o currículo.

Ressalta-se que este texto deve ser considerado como a continuação de uma ‘conversa’ em permanente curso na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na qual, há décadas, a discussão curricular está presente, sendo registrada em textos e documentos, com a finalidade de orientar o trabalho dos/das professores/as em sala de aula e a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas.<sup>2</sup> Esses materiais, assim como normativas (portarias, resoluções, orientações) estabelecidas pela Rede, contribuem significativamente para o traçado desta Proposta Curricular, e sua importância reside em responder, no cotidiano do funcionamento da Rede, a novos desafios resultantes de avanços científicos, tecnológicos e sociais, além das diversas experiências vivenciadas nas escolas e das mudanças nas legislações e nos documentos orientadores, como também em metas definidas nos Planos Nacionais e Municipais para a Educação Básica.

Essa busca permanente de ressignificação do currículo decorre, assim, da importância de aperfeiçoamento contínuo para o alcance da qualidade do processo educativo, em atenção à relevância social da Educação. Esse processo resulta da formação continuada instituída no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de um percurso de formação em que os diversos grupos compartilham conhecimentos e vivências, promovendo e incentivando processos de formação e autoformação, a partir de reflexões coletivas e individuais.

Para a organização e a qualificação dos processos educacionais, na condição de Rede de Ensino, o município de Florianópolis enfrenta desafios impostos pela constante transformação social da região, especialmente nos últimos trinta anos do século XX e nesta primeira década e meia do século XXI, tendo presente que a população de Florianópolis foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, em 469.690 habitantes, o que representa um alto crescimento, se comparada com a década anterior. Esse fenômeno está associado à intensa migração.

A afluência de novos moradores, a crescente urbanização, nem sempre acompanhada de planejamento adequado, a especulação imobiliária, os problemas de

---

<sup>2</sup> Na seção seguinte deste texto, será apresentada com maior detalhamento, a trajetória da Rede Municipal de Ensino sobre a discussão curricular.



mobilidade agravados pelo alto índice de veículos por habitante, são algumas das características desse crescimento que impõe, ao poder público, decisões estratégicas imediatas. Torna-se, assim, um desafio cada vez maior preservar a qualidade de vida pela qual a cidade é conhecida e que também se constitui um dos principais atrativos aos novos habitantes.

No que se refere à Educação Básica, o município está entre as cidades brasileiras com menor índice de analfabetismo (0,9%), apresentando, ainda, em 2013, alto desenvolvimento em relação à Educação: 0,8445,<sup>3</sup> pelo Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM). A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis possui hoje cento e quinze unidades educativas e sessenta instituições conveniadas, no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. São atendidos 27.808 estudantes em unidades da própria Rede e outros 6.137 em instituições conveniadas sem finalidades de mercado (FLORIANÓPOLIS, 2014). A Educação Especial acontece articulada às demais modalidades e etapas de ensino, na esfera das unidades educativas, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Na busca por articulação e organicidade entre as modalidades e etapas de ensino atendidas pela Rede, em 2015 foram elaboradas as “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. Esse documento político e pedagógico tem como finalidade definir princípios e concepções em que vigorem a ideia de indissociabilidade, defendendo “a coerência entre os seus objetivos e funções” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 27); visa reforçar, ainda, que a Educação Básica é um direito de todos/todas e que as diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas na escola.

Assim considerando, a Proposta Curricular aqui apresentada está organizada em duas partes:

- (i) Na primeira, são explicitados os pressupostos e os princípios educacionais estabelecidos pela Rede, objetivando a consolidação de um currículo que promova a formação humana integral em busca da emancipação dos/das estudantes. Para tanto, é feito um resgate histórico do percurso de construção curricular da Rede Municipal e são debatidos temas como: conhecimento, ensino e aprendizagem, gestão democrática e constituição dos projetos político-pedagógicos das unidades educativas, Educação Inclusiva e diferenças na escola, formação integral, tecnologias no contexto educacional e na inclusão social, formação continuada dos/das profissionais da educação da Rede e, por fim, o processo avaliativo.
- (ii) Na segunda parte, encontram-se as discussões referentes à organização do Ensino Fundamental e às modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Discorre-se sobre o

<sup>3</sup> O índice varia de 0 (mínimo) a 1 ponto (máximo) para classificar o nível de cada município em quatro categorias: baixo (de 0 a 0,4), regular (0,4 a 0,6), moderado (de 0,6 a 0,8) e alto (0,8 a 1) desenvolvimento; ou seja, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento.

Ensino Fundamental de nove anos, tematizando a imersão nas diferentes manifestações da cultura como eixo transversal do currículo. Em seguida, cada Área do Conhecimento e seus respectivos Componentes Curriculares são apresentados de forma contextualizada: concepções, eixos e conceitos, objetivos por ano de escolaridade e desafios da prática pedagógica.

Ao longo da Proposta Curricular, busca-se evidenciar a importância da articulação entre os diferentes anos do Ensino Fundamental e das diferentes Áreas e Componentes Curriculares, problematizando-se o *conhecimento*. É importante sublinhar que a *formação humana integral*, nos termos propostos pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), perpassa todas as discussões.

Essa Proposta Curricular deve se aproximar das vivências dos/das profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, com vistas à ampliação e ao enriquecimento das possibilidades educacionais, não devendo, no entanto, ser considerado como um documento pronto e acabado, mas aberto e em constante movimento e atualização.



# PARTE I

**Currículo:  
pressupostos, princípios e práticas**



# Percurso da Rede Municipal de Ensino: a construção de referências para discussão do currículo

Todo currículo está situado num tempo e num espaço específicos, pois apresenta características e necessidades políticas, econômicas e culturais de determinada época, envolvendo escolhas e tomadas de decisão dos sujeitos que compõem esse percurso. Compreende-se o *currículo*<sup>4</sup> como processo, abrangendo um conjunto de relações, que vão da prescrição à ação, das deliberações administrativas às práticas pedagógicas. Assim, o currículo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, ao longo das últimas décadas, vem se constituindo a partir de anseios e práticas pedagógicas da coletividade dos sujeitos com ele envolvidos, na busca pela qualificação dos processos educacionais.

No percurso de historicização do currículo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, é importante considerar que até 1985, a educação estava a cargo da Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), organizada a partir da Divisão de Ensino e da Divisão de Educação Física, que congregava também o Pré-Escolar, o Mobral e as Bibliotecas Escolares, incluindo a Biblioteca Pública Municipal. Em 1986, um novo desenho da estrutura administrativa da educação é consolidado no município de Florianópolis, passando a ser criada a Secretaria Municipal de Educação.

Em meio à abertura democrática vivida no país, o esforço foi de constituir a tão sonhada escola pública democrática de qualidade, o que impôs muitos desafios que culminaram num conjunto de conquistas na Rede, dentre elas:

- a aprovação do Estatuto do Magistério Público, Lei n.º 2.517, de 19 de dezembro de 1986;
- o 1.º Encontro Pedagógico, com a participação de 584 professores do pré-escolar à 8.ª série do 1.º grau;
- a fundação, em 14 de outubro de 1988, do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasm);

<sup>4</sup> Ao longo desta Parte I, que contém fundamentos para as Áreas do Conhecimento, opta-se pela não referência direta a autores específicos, fazendo-o apenas em se tratando de documentos da Educação. Desse modo, filiações filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas serão depreensíveis, mas não haverá nomeação de autores. Entende-se essa opção como possível em se tratando de documentos parametrizadores da educação. Em alguns casos pontuais, dadas as especificidades da menção feita, a fonte constará no rodapé.

- a aprovação da Lei n.º 2.915/1988, do Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal;
- a aprovação da Lei n.º 2.415/1987, sobre a eleição de diretores nas escolas básicas municipais;
- a aprovação da Lei n.º 2.622/1987, que instituiu os conselhos de escola.

Nos anos posteriores, à medida que a estrutura administrativo-pedagógica se consolidava, houve uma crescente política de publicação, em larga escala, de documentos políticos educacionais que passaram a orientar o trabalho das unidades educativas.

Nesse âmbito, no período entre 1993 e 1996, foi desencadeado, pela SMEF, um movimento de estudo para a reorientação curricular, fundamentado nas teorias do materialismo histórico-dialético, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Desse trabalho, vários documentos foram elaborados, destacando-se: “Traduzindo em ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular. Movimento de Reorientação Curricular” (1996) e “Alfabetização que te quero. Movimento de Reorientação Curricular” (1996).

Já entre 1997 e 2004, sustentado pelas teorias citadas anteriormente, ocorreu o Movimento de Reorganização Didática que culminou com a publicação dos documentos “Subsídios para a reorganização didática da Educação Básica Municipal” (2000), “Projeto Político Pedagógico: uma abordagem sob o ponto de vista histórico” (2000) e “O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova *práxis* no Ensino Fundamental” (2000).

Mais recentemente, de 2005 a 2012, por meio do Movimento de Ressignificação Curricular, tendo em vista a determinação do Ministério da Educação para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, foram introduzidos, no currículo, temas como: diversidade étnico-racial, múltiplas dimensões e singularidades humanas, resultando o documento “Proposta Curricular da Rede Municipal do Ensino de Florianópolis” (2008). Essa Proposta previa a autonomia das unidades educativas na construção de seu currículo, ressaltando que ele deveria ser desenvolvido a partir da realidade histórica, social e cultural na qual a unidade estava inserida.

Assim, em 2011, a Resolução n.º 01/2010, do Conselho Municipal de Educação, fixou as normas para o Ensino Fundamental de nove anos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o que se configura num marco legal determinante para se pensar o currículo na atualidade, apontando para a estrutura da nova matriz curricular adotada pelo município. Os/as profissionais da RMEF, tendo como referência o desafio colocado, nos grupos de formação, intensificaram as discussões sobre o tema e organizaram um documento preliminar intitulado “Matriz Curricular de nove anos: em construção” (2011). Esse documento, entretanto, não chegou a ser lançado oficialmente, pois, para alguns grupos, era necessário o aprofundamento de determinadas questões ainda em aberto.

Essa Matriz Curricular, de 2011, define o *currículo escolar* como sendo resultado das várias situações de vida do/da estudante, dentro e fora da escola, a partir

de suas relações sociais e culturais, ou seja, de experiências de vida que contribuem para a sua formação em uma perspectiva educacional e humana. E, no que tange à estrutura do currículo, nesse documento, há a crítica à formatação fragmentada, enfatizando a necessidade de temas transversais e o agrupamento dos Componentes Curriculares por Áreas do Conhecimento, defendendo que essa estruturação potencialize as oportunidades de aprendizagem, reconhecendo as diferenças de cada estudante, a partir de contextos significativos e tempos diferenciados.

Já em 2015, foi divulgado o documento “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (DCRMEF), no qual é destacado que “o currículo tem como objetivo balizar as políticas educacionais e referenciar programas e projetos educativos, voltados à formação e ao exercício pleno da cidadania” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.13). A organização curricular passou a ser vista, assim, em suas especificidades diante dos diversos espaços/tempos e dinâmicas escolares.

As DCRMEF propõem a construção de um currículo pautado em Áreas do Conhecimento que trabalhem de forma integrada e transversal, rompendo as fronteiras disciplinares. Essas Diretrizes convergem com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), as quais propõem uma construção curricular autônoma com base nos princípios educativos discutidos, considerando as vivências do/da estudante e a transversalidade e a integração das Áreas do Conhecimento. Assim, o currículo não é tido como delineamento impositivo que determina começo, meio e fim das aprendizagens, mas como um percurso para empreendê-las.

Dessa forma, a concepção de *currículo* expressa a visão de mundo constituída em determinado momento histórico, orientando práticas pedagógicas dos/das profissionais da educação e estratégias de convívio junto aos estudantes. Cabe ao currículo contemplar condições para a “produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social que contribuam, intensamente, para a construção de identidades sociais, culturais e ambientais” (BRASIL, 2013, p. 553), levando à reflexão e/ou à transformação da realidade do/da estudante e da sociedade.

Assim, o currículo não deve consistir em um conjunto de Componentes Curriculares isolados, mas apresentar uma visão articuladora, respeitando a organização e a integração das Áreas do Conhecimento. Deve, ainda, oportunizar autonomia às unidades educativas para selecionar temas, estabelecer vínculos intersetoriais e proporcionar espaços a serem utilizados para tal. Na Educação Básica e, portanto, na escola, a:

[...] organização do tempo curricular deve ser constituída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar, estabelecer outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (BRASIL, 2013, p. 27).



Nesse sentido, a articulação entre os Componentes Curriculares serve de ancoragem para a apropriação do conhecimento, preparando os/as estudantes para compreenderem e transformarem a si mesmos e aos outros, na interação social situada na cultura e na história, entendendo esses/essas estudantes como sujeitos íntegros e complexos, que não podem ser compreendidos de forma compartimentada. Sob essa perspectiva, a dialogia entre os Componentes Curriculares é concebida como guia de ação educativa, sob a lógica da articulação entre teoria e prática.

Desse modo, o currículo é entendido como o direito, a todos/todas os/as estudantes, de se apropriarem de conhecimentos das diferentes Áreas, assim como de valores, comportamentos e atitudes que lhes permitam compreender o mundo e nele se inserirem criticamente. Quanto a tais Áreas do Conhecimento, são quatro aquelas consideradas no currículo: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática.

No Ensino Fundamental, os Componentes Curriculares compreendidos na Área de Linguagens são: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras/Adicionais (Inglês ou Espanhola), Artes (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais) e Educação Física. Nas Ciências Humanas, são Componentes Curriculares: Geografia e História. A Área de Ciências da Natureza compreende o Componente Curricular: Ciências. Por fim, na Área de Matemática, o Componente Curricular é Matemática. Na menção às Áreas, porém, importa considerar também experiências educativas que não se conformam inteiramente aos limites dessas mesmas Áreas e que precisam ser contempladas na formação humana integral, tendo presente que uma Proposta Pedagógica é um percurso que implica contínuo movimento de todos aqueles nele envolvidos, o que requer, não raro, retrabalhos a serem feitos, os quais, por sua vez, exigem opções e apostas coletivamente negociadas.

As teorias que embasaram os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, aqui apontados, consideram que o currículo reflete os diversos modos como a educação é concebida historicamente. Assim sendo, no documento que ora se apresenta o currículo não se limita a uma lista de conteúdos, nem se atém aos conhecimentos relacionados à vivência do/da estudante, à realidade regional ou ao conhecimento do cotidiano, nem tampouco o faz exclusivamente aos conhecimentos científicos. Essa não polarização não significa, porém, descuidar de ambos; ao contrário, contempla-se, na formação humana integral, o tensionamento entre, de um lado o que é do cotidiano e do local e, de outro, o que é das ciências, das artes, da filosofia, da ética e afins. O currículo, nesse imbricamento entre o que está próximo ao sujeito e o que está distante dele, precisa ser entendido em sua plenitude, tendo em vista todas as dimensões que o compõem, levando em consideração as influências que sofre e quais suas consequências no contexto social maior.

Dessa forma, o currículo contempla o que está previsto nos documentos oficiais e nas opções da própria RMEF, levando em consideração os contextos histórico, político, econômico e de organização da sociedade em que o/a estudante está inserido/a. Nessa configuração, importa a possibilidade de ajustes às opções de organização adotadas em



cada unidade educativa e em cada sala de aula. Dessa forma, o currículo anunciado prevê parâmetros gerais para: o estabelecimento das relações interpessoais; a organização dos tempos e dos espaços de ensino e aprendizagem; os modos de exploração das vivências dos/das estudantes para abordagem de conhecimentos formais; e os encaminhamentos acerca da avaliação e dos objetivos que convergem para a formação humana integral. Esses parâmetros devem permitir o tensionamento dialético entre as realidades locais, regionais e globais, levando em consideração aspectos culturais singulares e universais, além de possibilitar observância da organização da comunidade e dos conhecimentos de que já se apropriaram estudantes e profissionais da educação em sua historicidade.

Aqui, vale uma especial remissão à diferença e à inclusão – temas que serão abordados à frente –, considerando que o currículo é composto de conteúdos programáticos selecionados, organizados e normatizados a partir de escolhas que são feitas tendo presente, como se vem assinalando, o cotidiano e o grande tempo, o que, porém, invariavelmente contempla questões que são representativas de alguns grupos sociais, deixando-se à margem questões caras a outros grupos. Importa, nesse tensionamento dialético, atenção para que não se imponha o equívoco de uma tradição conteudista, segundo a qual o currículo é organizado em uma perspectiva científica e metodológica que tem como função a reprodução do conteúdo por uma população de estudantes idealizada como sendo constituída pelos sujeitos ‘normais’, o que tende a provocar agudos quadros de exclusão que precisam ser desmantelados e redelineados.

A escola deve ser um local que oportuniza o desenvolvimento intelectual e social dos/das estudantes, oferecendo espaço para a dúvida e para a problematização do que é objeto de conhecimento. Dessa forma, garantir o acesso ao conhecimento, no mencionado tensionamento dialético, não significa negar a dúvida como mola propulsora para se conhecer. Garantir o acesso ao conhecimento consiste em negar uma tradição conteudista excludente, daí a importante articulação entre o local e o global, entre o cotidiano e o grande tempo/grande espaço, sempre em uma perspectiva problematizadora, crítica, que foque na formação humana integral e que tenha a emancipação como meta, o que implica a inclusão social e a acolhida de vivências de grupos socialmente estigmatizados como constitutivas das escolhas curriculares na integração com o que já está historicizado como objeto de conhecimento escolar.

O currículo compreendido dessa forma supera a concepção de *currículo prescrito* ou de caminho único, o qual deve ser seguido, independentemente das especificidades de cada unidade educativa e comunidade escolar, mas, por outro lado, não se institui o relativismo curricular – polo oposto de excesso –, segundo o qual cada unidade teria delineamento próprio inteiramente dissociado do todo da RMEF e do todo mais amplo das prospecções nacionais. Na busca por evitar esses polos opostos – tanto um relativismo ao que é da realidade escolar, como o universalismo ao que é do compartilhamento humano –, cabe à escola pensar formas de estabelecer as relações necessárias entre o conhecimento escolar e o conhecimento do cotidiano dos/das estudantes, promovendo a apropriação, de forma significativa, dos conhecimentos sistematizados eleitos como foco do currículo escolar.

Nessa reflexão, considera-se que os/as estudantes historicam suas vivências em seu tempo escolar, apropriando-se de conhecimentos, valorações, interpretações da realidade natural e cultural,<sup>5</sup> sempre o fazendo na intersubjetividade, em um tempo e em um espaço específicos. Essas experiências não têm lugar apenas da escola, sendo produto de relações estabelecidas dentro e fora da unidade educativa. Nesta Proposta Curricular, no entanto, concebe-se que o acesso à sistematização e à reflexão acerca das interligações possíveis entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos das ciências, das artes, da filosofia, da ética e afins, encontra na escola lugar privilegiado, sendo essa instituição considerada como imprescindível ao desenvolvimento dos sujeitos, não devendo, em hipótese alguma, ser-lhes negado participar dela.

---

<sup>5</sup> Toma-se *natural e cultural* aqui, com base em Vigotski (2014), não como duas realidades isoladas, mas como realidades em tensionamento dialético.

## Conhecimento, ensino e aprendizagem

Na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008, p. 16), o “*conhecimento* é compreendido como patrimônio de todos, riqueza cultural, informação elaborada a serviço da cidadania, e como tal, precisa ser compartilhado”. Com base nessa compreensão, é importante criar condições para que os/as estudantes desenvolvam “a percepção, a sensibilidade, a memória, a imaginação, a atenção, a dúvida, a inventividade, entre tantas outras formas de dialogar com o/no mundo” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 12).

Em uma discussão conceitual sobre *conhecimento*, é importante ter presente que se trata de questão complexa; importa, porém, definir quais conhecimentos, de que natureza, no momento histórico atual, valoriza-se na escola. Nesse sentido, tal qual mencionado anteriormente, serão contemplados conceitos do cotidiano e conceitos das ciências, das artes, da filosofia, da ética e afins, em um tensionamento dialético entre eles que busque ampliar a compreensão dos/das estudantes acerca da realidade natural e cultural da qual fazem parte. Assim, a escola precisa reconhecer os conceitos do cotidiano que compõem as vivências dos/das estudantes, como parte a ser considerada no processo de formação humana integral, criando condições para que tais estudantes ampliem seu repertório cultural.

Sob essa perspectiva, o conhecimento emerge do movimento dialético entre as vivências discentes já historicizadas e aquelas que passam a se consolidar no espaço escolar, entre os sujeitos da aprendizagem, em percurso de formação humana que contempla estudantes críticos/as e que se posicionam a partir do conjunto de suas relações, o que inclui o contexto escolar, mas não se limita a ele. Nesse caso, o papel da ação pedagógica é de fundamental importância no processo de apropriação de conhecimentos.

Vale ressaltar que esses conhecimentos que têm lugar na escola passaram por um processo de elaboração didática a partir do que é proveniente das ciências, das artes, da filosofia, da ética e afins, uma vez que a esfera escolar se distingue da esfera científica, da esfera das artes, da esfera acadêmica, da esfera jurídica e congêneres, exatamente porque é papel da escola proceder à elaboração didática, para fins educativos, daquilo que se origina nessas outras mencionadas esferas. Não se trata, assim, de ‘levar a ciência, as artes e afins para a escola’, nem de fazer ‘transposição didática’; trata-se de elaborar didaticamente o que decorre dessas esferas em favor da função social da escola.

Cabe à escola, então, a tarefa de gerir modos de ressignificar e contextualizar esses conhecimentos, estabelecendo relações que os tornem inteligíveis e possíveis de serem associados às vivências dos/das estudantes de cada etapa da Educação Básica. Sob essa perspectiva, reconhece-se que os conhecimentos que ocupam importante

espaço na escola não detêm um fim em si mesmos, devendo ser tensionados com aqueles conhecimentos que têm lugar no cotidiano dos/das estudantes, criando condições para que tais estudantes possam compreender a realidade natural e cultural de modo mais crítico e autônomo.<sup>6</sup>

Dessa forma, o conhecimento trabalhado na unidade educativa deve relacionar-se aos conhecimentos prévios dos/das estudantes, levando-os a se apropriarem de outros conhecimentos historicamente constituídos, para além de sua realidade imediata. Sublinha-se, aqui, o que já vem sendo insistentemente mencionado: o trabalho pedagógico deve oportunizar o desenvolvimento da criticidade sobre o que é apresentado ou desenvolvido na escola, de modo a valorizar a reflexão crítica sobre qualquer informação com que o/a estudante venha a se deparar em diferentes espaços socioculturais – com destaque às mídias atuais. Assim, o que é do campo dos conceitos das ciências, das artes, da filosofia, da ética e afins torna-se objeto de ensino na escola para que seja objeto de apropriação por parte do/da estudante, ressignificando sua forma de ver e interagir com o mundo, na articulação com suas vivências e na busca de que essa apropriação contribua para sua inserção social mais ampla.

Assim, compreende-se existirem diferentes domínios do conhecimento, sendo oriundos dos mais variados contextos, de experiências coletivas ou individuais e, ainda, serem teóricos ou práticos, homologados ou não homologados, de cunho científico, artístico, filosófico, ético, tecnológico, dentre outros, em constante movimento de historicização, a partir das novas formas de organização da sociedade. A escola, no entanto, não pode perder de vista seu papel: promover o tensionamento dialético entre os conceitos científicos, artísticos, filosóficos, éticos e afins e os conceitos do cotidiano dos/das estudantes, objetivando sua formação humana integral, na articulação com as tecnologias caras ao mundo atual. Isso significa que se devem considerar os conhecimentos prévios dos/das estudantes, criando condições para a superação de compreensões equivocadas ou estigmatizadoras acerca da realidade natural e cultural e oportunizando organizações crescentemente mais complexas dessas mesmas compreensões. Para tanto, parte-se da premissa de que todos são capazes de aprender e avançar em seu conhecer – para o que é importante considerar os conceitos de *diferença* e *inclusão*, a serem abordados à frente –, fundamento já anunciado na Proposta Curricular (2008, p.17):

[considerando que] as relações e interações sociais estabelecidas pelos sujeitos no processo de aprendizagem são fatores de apropriação do conhecimento. Esta ideia traça a responsabilidade ética e política da escola com a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as), de estabelecer estratégias, metodologias, interações sociais que contemplem a diversidade.

<sup>6</sup> Autonomia, neste documento, relaciona-se à busca pela emancipação do sujeito, compreendida como possibilidade de esse mesmo sujeito autorregular sua conduta sem precisar que o outro mais experiente no objeto de conhecimento em questão o faça.

Tendo presente essas considerações, é importante assinalar que a forma como *currículo* é concebido neste documento requer o envolvimento de todos, tanto na implementação dessas bases sob as quais é tomado aqui, como na sua ressignificação, no movimento histórico que a vivência dessas bases consolida no dia a dia da unidade educativa. Nesse movimento, exige-se atenção a uma questão de significativa relevância nas relações educacionais hoje: a já mencionada valorização das diferenças e o zelo para que os/as estudantes, acolhidos em sua historicidade individual e de seu grupo cultural, tenham asseguradas condições de acesso ao conhecimento escolar nas relações com o genérico humano.

Discutir o processo de organização dos conhecimentos e as influências em decisões sobre o ensino justifica-se pela necessidade de superação de algumas práticas pedagógicas cristalizadas na tradição escolar, mas que não conseguem criar condições para uma aprendizagem significativa que contemple a historicidade dos/das estudantes. Torna-se preciso superar métodos pedagógicos baseados em uma exposição de conteúdos que requeira, do/da estudante, postura passiva, de receptor. Nessas abordagens, o professor limita-se a registrar conceitos para a reprodução discente. Isso, comumente, é seguido pela leitura do que traz o livro didático sobre o assunto tratado, com posterior verificação da capacidade do/da estudante de memorizar e reproduzir em atividades e testes o que foi “ensinado”. Nessa lógica, muitas vezes, confundem-se resultado e processo, visto que a memorização deve acontecer porque houve apropriação do objeto de ensino, podendo ser mal interpretada quando se avalia que alguém aprendeu porque memorizou aspectos pontuais desse mesmo objeto de ensino.

A busca por novos modos de conduzir a prática pedagógica demanda dos professores a superação de concepções da tradição escolar conteudista sobre ensino e aprendizagem e a mobilização para encontrar novos encaminhamentos aos processos didáticos, levando em consideração que há diferentes compreensões acerca da realidade natural e cultural no contexto das salas de aula. Além das diferenças entre os sujeitos, quanto a vivências, conhecimentos, potencialidades, dentre outras congêneres, vive-se hoje um tempo sem precedentes, em relação ao acesso a informações, as quais estão disponíveis em inúmeras fontes e recursos, principalmente por meio de dispositivos tecnológicos digitais vinculados à *internet*.

Assim, grandes desafios são colocados à educação e aos/as profissionais que nela atuam quando o objetivo é preparar sujeitos para se inserirem nos diferentes espaços sociais e sobre ele incidirem criticamente, tendo presente que mudanças acontecem quase que de forma instantânea, como já mencionado na Proposta Curricular (2008, p. 139), ao reconhecer “o crescimento assustador da quantidade de conhecimentos e informações hoje disponíveis, que provocam necessidade de o sujeito especializar-se, fazer opções, estar em processo contínuo de formação”.

Outra questão, que precisa ser foco de reflexão, é que muitos dos conhecimentos considerados válidos vêm sofrendo influências dos avanços científicos, tecnológicos e sociais, sendo transformados e compreendidos sob outras perspectivas. Na sociedade

atual, as relações estabelecidas se modificam de forma vertiginosa, tornando obsoletas em curto espaço de tempo determinadas teorias e práticas educacionais. Preparar as novas gerações para problematizar esse contexto social, oferecendo suporte para atuar sobre ele, requer resignificação do papel da escola, traçando novas estratégias de atuação. Trata-se, porém, de um movimento que não pode perder de vista importantes dimensões da cultura escrita e da história humanas e que não tem objetivo de atender a interesses políticos e econômicos impostos, mas que visa à promoção, de forma democrática, de uma sociedade mais justa e equânime.

O contexto escolar deve buscar formas de aprimorar o preparo dos/das estudantes para se relacionarem criticamente com a dinâmica da realidade atual e com o que está colocado como nela disponível, tanto quanto com as bases que a historicizam como tal. A escola precisa problematizar tanto o conhecimento como a informação, promovendo o olhar discente crítico e apurado no acesso a eles de modo a contribuir com o ideal de formação que considera o sujeito em sua integralidade e fomenta a cidadania. Nesse percurso, é preciso ter presente que variadas são as fontes de informação em uma sociedade marcada pelo crescimento tecnológico; informações, porém, não são sinônimos de conhecimento. Concebe-se, assim, a escola como o espaço social em que a informação abundante é foco de reflexão, de comparação com outras bases para validação, de modo a que se transforme em conhecimento a partir do crivo da apropriação conceitual. É preciso, pois, que a escola promova a educação científica e tecnológica para análise crítica da informação que, dissociada da atividade reflexivo-conceitual, pode gerar a disseminação de ideias equivocadas que acabam se constituindo verdadeiros obstáculos para a aprendizagem ou rendendo o sujeito à servilidade de uma perversa lógica de mercado global.

Assim se coloca o desafio atual das instituições educacionais: considerar o contexto cultural e social dos/das estudantes, acolhendo suas vivências, tanto quanto os/as convidando a problematizá-las com base no que não lhes é familiar. Inclui-se nesse desafio educar para o acesso crítico a informações de diferentes fontes, dando suporte a uma compreensão crescentemente mais autônoma acerca de possibilidades, desafios, riquezas e riscos de uma sociedade crescentemente mais informatizada.

Definir *ensino e aprendizagem*, sob essa perspectiva, significa assumir que há práticas de ensino que favorecem o aprender e o desenvolvimento do sujeito, sob o ponto de vista social e pessoal. Para tanto, importa que o/a estudante assuma uma postura ativa no processo educativo, exigindo-se do/da professor/a promover ambientes que favoreçam o protagonismo discente na interação com o outro, instigando o/a estudante a resignificar uma eventual posição de executor/a de tarefas que não se caracterizam como desafios genuínos.

Partindo dessa perspectiva, o ensino passa a ser entendido como ato didático-pedagógico em que os/as estudantes, em interação com professor/a e colegas, experienciem o tensionamento entre os diferentes conhecimentos escolares e aqueles resultantes de distintas vivências individuais e coletivas. Trata-se de um percurso em que o estudo e a busca por conhecer, para além da inserção imediata do/da estudante sejam fomentados,

superando concepções da tradição escolar de mera exposição de conceitos, de modo a criar condições para a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento dos sujeitos.

Tal aprendizagem, por sua vez, é compreendida como a apropriação de conhecimentos de forma significativa, por meio de vivências e interlocuções com o outro mais experiente no objeto cultural a ser conhecido, levando em consideração especificidades da historicidade dos diferentes sujeitos, na busca pela formação humana integral. A aprendizagem move o desenvolvimento dos sujeitos porque implica novas compreensões acerca da realidade natural e cultural, a partir de um processo de apropriação de conhecimento que faculte ao/à estudante lidar criticamente com situações progressivamente mais abstratas e complexas. É preciso levar em consideração que a escola deve promover o desenvolvimento humano, portanto o foco está no processo vivenciado mais do que no resultado alcançado, o que não significa descuidar dos resultados, mas compreendê-los a partir da lógica de como os processos se delinearam para que fossem obtidos. Assim, a análise desses resultados presta-se para a reconfiguração dos processos, em busca de qualificar ambos: os processos educativos e os resultados da aprendizagem.

Dessa forma, ao promover a apropriação dos conhecimentos, o olhar do/a professor/a deve estar focado no percurso de desenvolvimento do/da estudante ao longo do processo, partindo da historicidade de cada um/uma desses/dessas estudantes e avaliando esse desenvolvimento com base nessa mesma historicidade. Sob tal perspectiva, aprender implica – por ocasião da apropriação dos objetos de conhecimento – encontrar-se consigo mesmo, com o outro, com o diferente e, nessas experiências, dá-se a criação de possibilidades sempre novas de desenvolvimento. Em uma mesma aula, com o mesmo professor, um conjunto de diferentes aprendizagens acontece, tendo em vista que os/as estudantes são singulares em sua historicidade e que cada um aprende a seu modo, mas sempre o faz na relação com o outro.

Assim, em cada unidade educativa, os/as profissionais da educação precisam buscar maneiras de contribuir para esse processo de formação, articulando não só os Componentes Curriculares, mas, também, buscando formas de promover a relação interdisciplinar, a partir de articulações mais abrangentes. Com base em seus conceitos fundantes, as Áreas devem dialogar em abordagens integradas que criem condições para que os/as estudantes se apropriem de suas especificidades, compreendendo, porém, tais especificidades sob uma perspectiva integradora que lhes faculte a formação humana integral.

Pensar em uma organização curricular que dê conta desses desafios significa requerer o já mencionado tensionamento entre o que é do cotidiano e o que é das ciências, das artes, da filosofia, da ética e afins, contempladas, nesse âmbito, as tecnologias. É preciso definir qual a natureza das relações a serem estabelecidas nos diferentes espaços educativos, quais práticas e processos de ensino são possíveis e facultam promover a formação pretendida e as condições para haver a aprendizagem que move o desenvolvimento dos sujeitos em sua formação integral, acolhidas sempre especificidades de sua historicidade.



## Gestão Democrática: processos e instrumentos de organização coletiva e participativa

A educação escolar, amplamente considerada como o modo pelo qual a sociedade integra as gerações jovens e promove a sua autonomia, está permeada de valores e objetivos, expressando o ideal de ser humano e de sociedade que se quer atingir. O delineamento dos processos de formação exerce influência sobre os modos de organização social, uma vez que incide sobre o estar e o agir no mundo. Assim, acredita-se que vivenciar processos democráticos na escola gera atitudes que favorecem a participação crítica e ativa em sociedade, processo em que o/a estudante compreende o seu papel no coletivo e a importância de sua colaboração para alcançar ideais de justiça e inclusão social.

Neste documento, reafirma-se a posição assumida pela RMEF de empreender e promover ações em consonância com os preceitos de gestão democrática que subsidiem a formação para a cidadania, como previsto na Constituição Brasileira de 1988:

[a democracia é aqui] entendida como a capacidade de participar e de decidir. Neste raciocínio, a gestão democrática traz como referência o diálogo, a participação, a solidariedade e a inclusão. [...] proporcionando a garantia da autonomia, responsabilidade, transparência, trabalho coletivo, liderança e competência (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 20).

Trata-se de compromisso assumido e expresso na Proposta Curricular de 2008, em que se declara a necessidade de “organizar uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental, contemplando uma escola cidadã” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 20) de qualidade e acessível a todos, na qual se promovam ações que permitam a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões e elaboração dos projetos educacionais.

O Plano Municipal de Educação (2009) apresenta orientações no que tange à gestão das unidades educativas, como:

- Otimizar a gestão democrática e compartilhada no processo educacional, valorizando a participação da comunidade escolar e considerando a implantação de conselhos escolares.
- Conceder autonomia para as unidades escolares se organizarem em função da legislação vigente, considerando as orientações da SMEF (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 51).



Nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), aparece como concepção fundante, a *gestão político-pedagógica democrática*:

[em que] o coletivo que compõe a instituição educacional discute, planeja, encaminha, acompanha, avalia, identificando os pontos que se destacam e os que merecem atenção, para atuar sobre eles. Todo esse processo deve ser baseado na participação ativa dos sujeitos e ter o diálogo como ferramenta fundamental para a consolidação do princípio democrático, não só no sentido das tomadas de decisão, mas também de uma educação política, que deve ser desenvolvida no contexto escolar. Nesse sentido, o Projeto de Gestão, o Regimento Escolar e, sobretudo, o Projeto Político-Pedagógico, têm lugar central, ao demarcar a identidade da instituição educativa e serem frutos da elaboração coletiva, que explicita os objetivos, as diretrizes, a organização e as ações do processo educativo (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 28)

É preciso refletir como esse processo vem se desenvolvendo e quais instrumentos são adotados para garantir a organização coletiva e participativa no sistema educacional, a partir de ações em cada unidade educativa da Rede.

Entre as ações já institucionalizadas na RMEF, resultantes do processo de democratização da educação, estão: a eleição para escolha de Diretores e a elaboração de documentos que fixem compromissos e propostas de cada unidade educativa, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e o Plano de Gestão.

Como explicitado nas Diretrizes de 2015, o PPP é o principal instrumento para instauração da gestão democrática no âmbito educacional, entendido como instrumento de autonomia, que promove reflexões coletivas e o estabelecimento de projetos para atender aos anseios de formação da comunidade escolar na Rede de Ensino. Dessa forma, o PPP implica práticas relacionais com foco no ensino e na aprendizagem, tendo como busca a formação humana integral, para o que requer delineamento de ações educativas nas quais se materialize essa mesma busca.

Um ponto de especial relevância é que, por se tratar de um projeto coletivo, exige a gestão da complexidade e da incerteza, já que lida com um conjunto de pessoas, implica negociação e renegociação constantes, pressupõe envolvimento e antecipação do futuro, o que, a rigor, não pode ser previsto, mas sim planejado e implementado passo a passo.

O PPP da unidade, elaborado coletivamente, é um instrumento de gestão escolar, e sua implantação depende da liderança dos gestores e do envolvimento de toda a comunidade escolar. Esse processo requer contínua avaliação, permitindo que a unidade possa, sempre de modo coletivo, readequar seu projeto à luz de novos movimentos que se delineiam no cenário social.

Assim, o PPP é entendido como um instrumento de configuração da historicidade da unidade, em constante ressignificação, estabelecendo as bases para a promoção da cidadania. Trata-se de documento que fundamenta a elaboração do Regimento Escolar e do Plano de Gestão, os quais se convertem em ações de materialização dos compromissos assumidos por profissionais da educação, gestores e comunidade.

O conceito de Regimento Escolar, de acordo com o artigo 6.º da Resolução n.º 03/2009, do Conselho Municipal de Educação é o:

[...] documento normativo que formaliza e reconhece as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo, fundamentando as definições expressas no Projeto Político-Pedagógico, com base no cumprimento da legislação vigente. [...] deve ser construído com a participação efetiva de todos os segmentos da instituição de educação, observadas as seguintes peculiaridades: I – as instituições de educação públicas terão processo de discussão, elaboração e/ou alteração do Regimento, coordenados pela equipe diretiva e pedagógica, em consonância com a comunidade em conformidade com os princípios emanados do Plano Plurianual, do Plano Municipal de Educação, do Sistema Municipal de Ensino, das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e da legislação vigente; [...].

Em relação ao Plano de Gestão, a mesma Resolução n.º 03/2009, do Conselho Municipal de Educação, determina também no artigo 6.º, que o PPP será “elaborado pela equipe diretiva, em conjunto com o Conselho Deliberativo, a Associação de Pais e Professores e a comunidade, prevendo metas a partir do Projeto Político-Pedagógico para um período de determinada gestão”.

A partir do que é estabelecido no PPP, os demais documentos e ações são organizados, materializando sua importância no processo democrático, devendo, de fato, ser um documento vivo, que expressa os anseios da comunidade escolar, o qual se modifica a partir das necessidades que se apresentam no coletivo dessa comunidade, sob a busca de consenso dos envolvidos.

É importante mencionar que, no período de 1993 a 1996, antecipando-se à própria LDBEN, a RMEF promoveu uma intensa discussão sobre a importância do PPP. Data desse período a instituição de processos formativos que organizam o coletivo de profissionais nas unidades escolares para viabilizar a materialização de seus PPPs. Nesse mesmo momento histórico, os especialistas em assuntos educacionais (Orientador Educacional, Administrador Escolar e Supervisor Escolar) receberam como atribuições:

Planejar, replanejar e acompanhar a execução do Projeto Político Pedagógico [sic] junto à comunidade escolar, concretizando a função social da escola através do redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem, viabilizando a elaboração e a apropriação do conhecimento sistematizado por parte do aluno (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 12).

Portanto, os Especialistas tornam-se os articuladores para a operacionalização de processos que viabilizam a gestão democrática, mediando, nas unidades educativas, a elaboração do PPP, garantindo a convergência desse documento com a realidade e as especificidades locais, por meio da voz de representantes dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar e por meio do atendimento às políticas públicas que regem a educação, seja de âmbito nacional ou municipal.

A percepção do PPP como instrumento coletivo de organização do trabalho no interior das unidades tem ganhado legitimidade. Esse entendimento, que era mais intenso no Ensino Fundamental, também se ampliou para as unidades da Educação Infantil, que passaram a ter o reconhecimento de *primeira etapa da Educação Básica* desde 1996, com a promulgação da LDBEN.

Em 2009, o Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução n.º 03, no artigo 7.º, sugere a estrutura do PPP e indica que, nas unidades, “cabe à Equipe Pedagógica e à Direção de Escola elaborarem o cronograma das reuniões para a elaboração do PPP, instrumentalizando os grupos e os orientando para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico”. Já em 2010, a Diretoria de Ensino Fundamental produziu a “Orientação DEF n.º 01/2010” que orienta a estruturação do PPP e do Regimento Escolar nas unidades educativas.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), também é explicitada a relevância e a centralidade do PPP como instrumento de organização escolar e curricular, retomando a Resolução n.º 03/2009, na qual o PPP é entendido como:

[...] um documento que “orienta a ação pedagógica de cada instituição de educação”. É nele que constam os “[...] pressupostos [e] os referenciais teóricos que representam a concepção filosófica, política, socioantropológica e pedagógica, apontados pela comunidade a que se destina [...]”, ou seja, é um documento base para a organização e constituição da identidade da instituição.

Além disso, [...] o PPP é um documento que, por ser construído com a coletividade escolar (professores, estudantes, gestores, pais e responsáveis), contribui significativamente para a “[...] consolidação e o aperfeiçoamento da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino” de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 28).

É na ação coletiva de construir, implementar e avaliar o PPP que se estabelece o equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos, favorecendo ações de democratização e formação plena. Como um documento de historicização das escolas o PPP estabelece a singularidade de cada unidade educativa, especificando como ela pretende contemplar as concepções fundantes anunciadas nas Diretrizes de 2015, como: a igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola; a relevância da categoria social da infância; os jovens e adultos reconhecidos como atores sociais; a relevância das relações no processo educativo; a reorganização dos tempos e dos espaços, visando à educação integral; a aprendizagem como foco central do processo educativo;<sup>7</sup> a elevação dos níveis de letramento<sup>8</sup> e de participação

<sup>7</sup> Essa orientação projeta a aprendizagem, mas não descuida do ensino, condição para que ela se dê nas especificidades da esfera escolar.

<sup>8</sup> Ainda que, nas Diretrizes, conste ‘níveis de letramento’, para as finalidades desta Proposta Curricular, entende-se ‘imersão nas diferentes manifestações da cultura’.

cidadã; o desenvolvimento de multiletramentos;<sup>9</sup> a consolidação de uma proposta de educação multidimensional;<sup>10</sup> o reconhecimento do direito de aprender; a formação e a carreira profissional como fundantes do processo educativo; o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais; as práticas inovadoras; a gestão político-pedagógica democrática; a valorização da cultura local e o acesso à cultura global; e o desenvolvimento sustentável.

Assim, no momento da elaboração de um PPP, é preciso buscar: a superação da fragmentação no fazer educativo; a formulação de propostas de educação que atendam aos anseios da comunidade escolar; a instalação de um metodologia dinâmica e coletiva de ação e reflexão entre os agentes do processo educacional; a organização coletiva para a elaboração de práticas pedagógicas articuladas que contemplem o contexto em que os/as estudantes estão inseridos; a promoção da apropriação de conhecimentos; e, ainda, o estabelecimento de um ambiente que considere as diferenças como inerentes ao ser humano.

Pensar esses instrumentos e processos num contexto democrático requer partir da premissa de que todas as vozes precisam ser ouvidas, todas as propostas precisam ser discutidas, as escolhas precisam ser consideradas e garantidas. Além disso, a avaliação das decisões também precisa ser oportunizada periodicamente, encaminhando as mudanças necessárias. Todos precisam estar engajados na garantia desse processo para que a instituição educacional seja promotora de cidadania.

---

<sup>9</sup> Nesta Proposta Curricular, toma-se esse conceito, do documento aqui em referência, como 'usos sociais da escrita que têm lugar nas diferentes esferas da atividade humana', evitando-se eventual alinhamento ao relativismo cultural.

<sup>10</sup> Para as finalidades desta Proposta Curricular, essa concepção dá lugar ao conceito de formação humana integral.

# Inclusão escolar e diferenças na escola

O movimento de inclusão escolar assegura o direito à educação a todos/todas os/as estudantes, sem exceções, nas salas de aula da Educação Básica, reconhece o direito à diferença na igualdade de direitos e desafia a escola a repensar os modelos tradicionais de organização curricular seriados, hierarquizados e homogeneizadores.

O direito à diferença não pode ser entendido como o reconhecimento de algumas diferenças ou como o que aponta para alguns/algumas estudantes como sendo 'os/as diferentes', por não corresponderem à identidade considerada dominante e convencional, tais quais: os/as estudantes com deficiência, aqueles que apresentam 'problemas' comportamentais, entre outros.

Obviamente, movimentos sociais marcados por discriminações e preconceitos denunciam injustiças em que diferenças são transformadas em desigualdades, lutam e reivindicam por efetiva acessibilidade a direitos e reconhecimento político, cultural e individual de sua diferença. Por essa razão, é tão importante a implementação de políticas curriculares que garantam a todos/todas o acesso à educação, assim como a discussão das relações étnico-raciais<sup>11</sup> e de gênero nas escolas, entre outras políticas que deflagram a necessidade de se romper com a ideia de que determinados indivíduos são a norma e de que outros sejam vistos como desviantes.

A diferença, na perspectiva da inclusão escolar, passa a ser tomada como uma característica comum a todos/todas os/as estudantes, compreendendo a complexidade de fatores e particularidades, de subjetividades e de dinâmicas, além de significados produzidos no decorrer de suas vidas e daqueles significados presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, a diferença vem da ideia de múltiplo, de multiplicidade, a qual não é definida por um único atributo de uma pessoa ou de um grupo e resiste à visão que divide o mundo em categorias isoladas. Logo, os/as estudantes não podem ser marcados/as por um único atributo como se a raça, o gênero, a sexualidade e a deficiência pudessem dizer tudo sobre eles/elas. É preciso compreender que a multiplicidade é expressa pelas diferenças e sua dinamicidade caracteriza o ser humano.

<sup>11</sup> Informações sobre o tema: Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica – Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC. 2016. 120 p. ISBN: 978-85-69486-04-6.

Reconhecer o caráter dinâmico da diferença entre os/as estudantes é condição básica para que, na unidade, a identificação de necessidades e potencialidades, que se expressam nos modos como cada um/uma aprende e se relaciona com o conhecimento, favoreça a ação educativa, tornando o currículo mais significativo e acessível a todos/todas.

Como lidar, entretanto, com diferenças de comportamento humano, de sexualidade, de raça, de estilo de aprendizagem, de modos de compreensão, entre tantos outros aspectos do humano em escolas que primam pela homogeneização dos/das estudantes? Trata-se de outra maneira de discutir as diferenças na unidade e que supõe problematizar a perspectiva da homogeneização e ressignificar a escola de modo a reconhecer e acolher os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes orientações culturais e os diferentes modos de vida.

É nesse sentido que a inclusão escolar implica repensar o currículo, a organização dos tempos e espaços de aprendizagem, a abordagem pedagógica, as inter-relações entre os sujeitos, os modos como se dá o processo avaliativo e demais elementos do contexto escolar. Se a escola não questiona e não desconstrói o seu modelo unívoco de ensino e de aprendizagem, com base em uma prática que busca resultados padronizados, o seu espaço, obviamente, tornar-se-á excludente. Dessa forma, a escola precisa organizar-se para que todos/todas os/as estudantes se sintam acolhidos.

As categorizações limitam nossa possibilidade de perceber os/as estudantes, de conhecê-los/las e de compreendê-los/las. Um exemplo disso diz respeito aos/as estudantes com deficiência, com dislexia, transtorno de déficit de atenção, entre outros, sujeitos que são vistos como pessoas cuja categorização provoca uma identidade fixada a ponto de os/as envolvidos na escola acreditarem que precisam se preparar, aprendendo métodos específicos de ensino para trabalhar com eles/elas.

Quando o sistema educacional e as propostas de ensino se organizam numa perspectiva inclusiva, a busca não é por métodos de ensino diferenciados para este/esta ou aquele/aquela estudante com determinada especificidade, o que há, são desafios de aprendizagem e reconhecimento das potencialidades de cada um/uma. Se a proposta pedagógica é inclusiva, não há necessidade de adaptações curriculares, terminalidade específica, ensino individualizado para aqueles/aquelas estudantes considerados/as com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência. Quando se fala em *inclusão*, o caminho para a solução dos problemas encontrados é a reorganização da unidade com base em novos princípios e perspectivas educacionais, superando propostas que não consideram as diferenças como características inerentes ao ser humano.

Há que se destacar, também, que o sentimento de despreparo e a manifestação de perplexidade, de grande parte dos/das professores/as, para atuarem, principalmente, com estudantes com deficiência na sala de aula, derivam do modo como o ensino vem sendo organizado e da própria compreensão que se tem sobre deficiência. Importa que os/as professores/as não se considerem incompetentes para lidar com as diferenças na sala de aula, compreendendo que o conhecimento pedagógico que possuem e muitas das ações já empregadas oferecem sustentação para a realização de planejamentos inclusivos.

Esse contexto de inquietação surge, principalmente, pela desinformação sobre o papel da Educação Especial e pela expectativa de um conhecimento que não seja de natureza pedagógica. É importante esclarecer que não é finalidade da Educação Especial, seja pelo atendimento educacional especializado realizado nas salas multimeios, seja pela atuação de professores/as<sup>97</sup> e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais ou pelos serviços de profissionais de apoio que acompanham estudantes, destituir os/as professores/as do ensino regular da responsabilidade pela escolarização de seus/suas estudantes. É comum haver situações em que se acredita que os/as professores/as da Educação Especial são especialistas capazes de dizer como cada estudante com deficiência aprende. É preciso discernir a função dos/das professores/as da Educação Especial, que realizam o atendimento educacional especializado, dos/das professores/as e intérpretes de LIBRAS, do/da profissional de apoio e dos/das professores do ensino regular. Como cada profissional possui um papel definido, estes últimos devem se preocupar em ensinar, criar condições para a apropriação de conhecimento de todos/todas os/as estudantes de cada turma, assumindo o seu papel pedagógico, não a partir da padronização, mas da compreensão das diferenças como inerentes a qualquer grupo. Os/As profissionais da Educação Especial devem promover recursos e condições de acessibilidade nos diversos contextos de aprendizagem aos/às estudantes público-alvo desse serviço.

Vivenciar experiências, estar e aprender juntos, de forma cooperativa e solidária, de modo que cada estudante e cada professor/a percebam as próprias diferenças e as dos outros, é o melhor caminho para o reconhecimento das potencialidades de cada um/uma, a superação de preconceitos, a compreensão de que cada sujeito é único e de que está em constante transformação. Dessa forma, torna-se possível perceber e ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem.

Outras maneiras de resolver os problemas, de avaliar a aprendizagem, demandam 'artes de saber' e 'artes de fazer'. É por esse caminho que a formação dos/das profissionais da educação sobre as diferenças na escola deveria seguir. Assim, na formação, tanto inicial quanto continuada, o centro das discussões não é o/a estudante marcado e definido por uma categorização, tampouco é a busca pela igualdade, pelo desejo de levar todos/todas os/as estudantes a chegarem a um nível de desenvolvimento padrão. É preciso promover o acesso a novos conhecimentos e a apropriação deles, mas levando em consideração diferentes percursos, interesses e habilidades dos/as estudantes.

No processo educacional, a igualdade na capacidade de aprender dos/das estudantes é o ponto de partida, e diferenças de aprendizado são o ponto de chegada. Ambos constituem os fundamentos que devem orientar a formação de professores da Educação Básica. Assim, a escola aberta às diferenças requer mudança de foco: ao invés de se centrar na dificuldade de aprendizagem e naquilo que os/as estudantes não conseguem aprender, deveria estar focada nas possibilidades de conhecimento e de aprendizagem, naquilo que os/as estudantes buscam aprender, sem a pretensão de que todos/todas tenham o mesmo ritmo e cheguem aos mesmos resultados.



A discussão sobre Educação Inclusiva e diferenças na escola é um excelente modo de dar início ao processo de transformação escolar, reorganizando a formação a partir de novos paradigmas, contemplando a criação de novos conceitos, de nova forma de perceber a realidade, de fundamentos e princípios de uma educação que acolhe a todos/todas. Importa atualizar, por meio de as práticas pedagógicas a fim de acolher a todos/todas e a cada um/uma, em suas singularidades, sem cair na marginalização das diferenças humanas. Certamente, a formação dos/das profissionais da educação não pode estar centrada na tematização do/da estudante com deficiência, com dislexia, com autismo, com transtorno de déficit de atenção, na ilusão de que existe uma didática, um modo de ensinar para cada caso, para “o/a diferente”. Dessa forma, o foco da formação seria o/a diferente e não a diferença.

O sistema educacional inclusivo acolhe a todos/toda valoriza as diferenças e considera que todos são capazes de aprender, inclusive os/as estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como outros/outras que venham a enfrentar dificuldades de aprendizagem ao longo do processo de escolarização.

Na busca por encontrar modos de contemplar as diferenças no processo de ensino e aprendizagem, focando uma perspectiva inclusiva de educação, é preciso que o/a professor/a leve em consideração, ao planejar a sua atuação docente, que há diferentes formas de comunicação, de percepção, de compreensão, de expressão, de significação e de participação dos/das estudantes. Assim, tornará possível promover um currículo aberto a essas formas, por meio de práticas pedagógicas que permitam diferentes modos de envolvimento no processo educacional.



## Formação Integral

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015, p. 16), a Educação Integral é concepção fundante do processo educativo. O que implica, portanto:

[criar condições para que os estudantes se apropriem de] valores que possibilitem a produção do conhecimento, o domínio de métodos, técnicas e [...] procedimentos de mobilização [...] problematizando a realidade na qual estão inseridos, o seu próprio tempo e lugar histórico e forjando a sua cidadania.

Assim, Educação Integral implica a busca por formação humana integral tendo por finalidade o desenvolvimento pleno do/da estudante, no que diz respeito a sua constituição intelectual, cognitiva, afetiva, ética, social, política, estética, lúdica, biológica, física, dentre outras especificidades de seu percurso de desenvolvimento. Para tanto, a escola, em atenção ao papel social que lhe cabe, deve valorizar diferentes tempos e espaços de aprendizagem, promovendo a integração e a contextualização dos conhecimentos com os quais trabalha. As Diretrizes Curriculares (2015) deixam claro que:

[...] a escola vem desempenhando um papel muito significativo no processo de formação e exercício da cidadania, na perspectiva de que o acesso a este espaço/tempo historicamente produzido e culturalmente organizado, constitui [...] condição *sine qua non* para a qualificação da sua [de crianças, adolescente, jovens, adultos e idosos] inserção e participação na vida social. Mais do que isso, é uma possibilidade singular de inclusão social na medida em que se democratiza o conhecimento e a gestão educacional na direção do acolhimento e da ressignificação de tratamento de segmentos historicamente excluídos e discriminados como os deficientes, os negros, os indígenas, os homossexuais, entre outros (FLORIANÓPOLIS, 2015, pp. 16-17).

Promover a formação integral dos/das estudantes significa produzir uma organização curricular para alcançar tal propósito, refletindo acerca de relações que se estabelecem na/com a comunidade escolar e nos diversos espaços sociais que os/as estudantes frequentam; conhecimentos veiculados nesses espaços; possibilidades de exploração de recursos e atividades pedagógicas; modos de organização dos tempos e espaços para oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos/das estudantes; relações entre estudantes e profissionais da educação no espaço escolar.

Para tanto, importa considerar que o processo de formação humana integral dá-se ao longo do percurso formativo, o que exige organização institucional da escola quanto a objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação que considere uma linha de efetiva continuidade, de modo que o/a estudante, ao final do Ensino Fundamental, seja capaz de compreender o mundo a seu redor, tanto quanto de preparar-se para participar de transformações desse mundo, refletindo sobre sua própria condição como sujeito em relações – histórica, cultural e socialmente situadas– com os outros e com os meios físico e social.

Assim, o coletivo de cada unidade educativa precisa:

[...] assumir a necessidade de construir desenhos curriculares que ultrapassem a fragmentação do conhecimento e suas estruturas disciplinares, superar os etapismos e sequenciamentos presentes no percurso formativo, redefinir os tempos e espaços escolares. É, na verdade, compreender a Educação Básica como um projeto coletivo, articulado pelos diferentes sujeitos e instituições sociais orientadores desse processo (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 17).

Ainda, de acordo com o documento supracitado, essa reorganização pressupõe:

[...] redefinição de tempos e espaços de relação, ambientes de aprendizagem, formas de atendimento, materiais e recursos pedagógicos que podem ser providos e mobilizados, além de tempos diferenciados para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, extrapolando os ‘muros’ escolares. Para tal, a consideração das especificidades de cada contexto, das condições de vida, das experiências dos sujeitos que constituem a comunidade escolar é primordial (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 22).

É necessário um currículo que vá além da perspectiva dos Componentes Curriculares e de suas grades, vivenciando a transversalidade do conhecimento, seja no ambiente escolar ou fora dele, mas sempre tendo presente que a especificidade do papel que cabe à escola na sociedade não pode ser assumida por outra instituição. Assim, o currículo deve ser estabelecido de forma a permitir aos/às estudantes explorarem diferentes temas, em projetos individuais e/ou coletivos, na própria unidade ou em outros espaços – com os diversos sujeitos que os integram –, tais como: centros comunitários, esportivos, culturais; museus; parques e praças; bibliotecas; instituições educacionais; teatros; cinemas; casas de repouso e hospitais; entre outros tantos.

Reconhecer e articular os diversos conhecimentos da escola, da família, da comunidade e da região, propiciando oportunidades diversificadas de aprendizagem, por meio do acesso a cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia e afins, é fundamental nesse empreendimento que busca integrar diferentes faces do desenvolvimento humano. Assim, em se tratando da Educação Integral – tomada, aqui, como formação humana integral – é preciso considerar as especificidades de cada contexto educacional, considerando diferentes possibilidades de arranjos que contemplem o conjunto

de estudantes, crianças, jovens, adultos e idosos, na produção de novas experiências e conhecimentos. Reitera-se, contudo, especial atenção à escola como espaço privilegiado para tal processo.

Em síntese, concebe-se a *Educação Integral* como a busca por potencializar o desenvolvimento pleno do ser humano, integrando diferentes tempos, espaços e sujeitos no processo educativo e contemplando a ampliação de oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da unidade, com atenção ao percurso formativo.

Nessa perspectiva, é necessário reconhecer o entorno escolar e aguçar o olhar para a comunidade, para firmar possíveis parcerias com instituições locais, públicas e privadas, expandindo a oferta de espaços e oportunidades de aprendizagem. Assim, a unidade educativa não é mais vista como a única instituição responsável pela educação – no entanto sempre de capital importância para tal –, mas como aquela capaz de congregiar recursos físicos e humanos disponíveis no entorno escolar para contribuir com o pleno desenvolvimento dos/das estudantes. Dessa forma, familiares também são considerados parceiros efetivos, conclamados a acompanhar o trabalho desenvolvido pela escola, bem como a participar e a colaborar no processo educativo.

A circulação de crianças e adolescentes nos espaços da localidade em que moram ou estudam e da cidade, bem como a ampliação de instâncias para a sua participação e expressão, constitui prática almejada na concepção atual de Educação Integral. Nessa perspectiva, várias políticas públicas relacionam a qualidade de oportunidades de aprendizagem à diversificação de espaços e de equipamentos utilizados e à ampliação do tempo escolar, em articulação com o território, contando com a parceria de organizações da sociedade civil, da comunidade e da família. A partir dessas políticas, passa a ser discutida a educação em tempo integral, a qual prevê o aumento do tempo de permanência do/da estudante na unidade.

Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já afirmava, no segundo parágrafo do Artigo 34, que o Ensino Fundamental deveria ser ministrado progressivamente em tempo integral; no entanto, somente em 2007, o Ministério da Educação (MEC) implantou o *Programa Mais Educação*, com o objetivo de induzir a política de ampliação da jornada escolar e sua respectiva organização curricular, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

Diferentemente das tentativas anteriores ocorridas no Brasil, a proposição de educação com jornada ampliada, incentivada pelo Ministério da Educação e disseminada em todo o território nacional por intermédio do *Programa Mais Educação*, adicionou uma importante inovação: o fomento à participação comunitária.

Contar com a comunidade em que a unidade se situa para estabelecer essa proposta demanda conhecer profunda e respeitosamente a sua dinâmica, visando ao máximo de valorização e aproveitamento de recursos locais, físicos e humanos, o que, por sua vez, resulta em maior engajamento das famílias no processo escolar e, por conseguinte, em possibilidades mais efetivas de aprendizagem dos/das estudantes.

No Brasil, atualmente, a maior parte das iniciativas de educação em tempo integral tem sido implantada, prioritariamente, em áreas que apresentam maior vulnerabilidade econômica e social, como o campo e as periferias de centros urbanos, justamente porque esses locais requerem políticas focalizadas para reduzir desigualdades, visando à inclusão e às transformações sociais.

A educação com jornada ampliada é vista como uma das possibilidades de garantir a formação humana integral, uma vez que oportuniza a ampliação de experiências pedagógicas por meio da atividade educacional mediadora. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, prevê, na sexta meta, que 50% das escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral a, pelo menos, 25% dos/das estudantes da Educação Básica brasileira até 2024. Para termos um ponto de comparação, de acordo com dados do Censo Escolar do MEC, no ano de 2014, a ampliação do tempo de permanência acontecia em 42% das escolas públicas, atendendo a 15% dos/das estudantes no Brasil.

Para que essa meta seja alcançada, torna-se necessário que os sistemas de ensino ampliem seus recursos físicos e humanos, investindo na melhoria da infraestrutura das unidades, na aquisição de equipamentos e de materiais, na alimentação, no aumento da carga horária das equipes, na contratação de novos profissionais e, ainda, invistam na formação continuada dos/das profissionais envolvidos, de modo a que estejam preparados para uma ação mais consequente em favor dessa proposta. Assim, a vigésima meta do PNE prevê a ampliação do investimento público em educação, de 5,3% do PIB, em 2011, para 7% até o quinto ano de vigência do plano, e de 10% em 2024.

Na RMEF, o documento intitulado Projeto de Educação Integral, de 2007, instituiu normas operacionais para a implantação de projetos nas unidades educativas. Esse documento também apresenta como bases (i) a valorização e construção de identidades; (ii) o respeito à diversidade; e (iii) o desenvolvimento humano. Vale ressaltar que, para atender plenamente a essas bases e promover a Educação Integral, há a necessidade de ressignificação do currículo no interior das escolas.

De todo modo, desde 2008, ações de ampliação do tempo de permanência na escola foram implantadas em algumas unidades da Rede Municipal, buscando oferecer e diversificar oportunidades de aprendizagem aos/às estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Trata-se de ações entre as quais se destacam os projetos *TOPAS*; *Apoio Pedagógico*; *Educação Complementar CEC e ONG*; e *Mais Educação*. Além disso, nesta última década, há unidades educativas da Rede que implantaram turmas em tempo integral, buscando apoio da comunidade para proporcionar atividades diferenciadas, tais como oficinas, na tentativa de promover a Educação Integral em tempo integral.

O compromisso da RMEF em atender às políticas públicas que tratam de ampliar o tempo de permanência na unidade educativa e proporcionar a formação humana integral, considerando os preceitos da Educação Integral, está expresso nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino

de Florianópolis (2015), quando explicita que é objetivo da Secretaria Municipal de Educação oferecer:

[...] um serviço educacional público de qualidade social, consolidando a Educação Integral, ampliando a jornada de estudos e convivência, qualificando o currículo escolar e fortalecendo o reconhecimento da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso como sujeitos de direitos, promovendo assim o desenvolvimento de uma cidade mais humana (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 17).

Para tanto, é preciso reconhecer a importância das relações de confiança entre pessoas e setores envolvidos, em busca do delineamento de uma teia relacional/educativa que propicie condições para que os/as estudantes se desenvolvam. Além disso, é necessário ter claro o que se deseja alcançar com a formação ofertada no Ensino Fundamental, de modo a definir o que é relevante ser oportunizado ao longo desse percurso formativo.

As discussões realizadas nos grupos de formação continuada e nos movimentos ao longo da história da Rede suscitam o compromisso em promover acesso, ampliação e aprofundamento a/dos conhecimentos escolares, situando-os nas práticas sociais e fomentando atitudes e valores democráticos, na busca pelo desenvolvimento dos/das estudantes em sua integralidade.

## Tecnologias e Mídia-Educação

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vem acontecendo desde 1998, por intermédio do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), denominado atualmente de Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). O NTM constituiu-se como espaço de formação continuada voltada para o uso pedagógico das TIC na educação, visando preparar professores/as e estudantes para atuarem criticamente com essas tecnologias, na abordagem do campo da Mídia-Educação.

As práticas pedagógicas envolvendo as TIC, desde o início, foram respaldadas pelas Diretrizes do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO/MEC), e mais tarde, em 2007, pela Carta de Florianópolis para Mídia-Educação<sup>12</sup> e pela Lei Municipal n.º 8623, de 2 de junho de 2011, que dispõe sobre a implantação da Educação para Mídia nas escolas municipais de Florianópolis.

Uma das ações propostas na Carta supracitada é:

[...] estimular as diferentes formas de inserção da Mídia-Educação na escola e na comunidade e fortalecer as redes de observação da produção cultural de mídia para a infância e a juventude e das experiências escolares” (FLORIANÓPOLIS, 2006).

Em consonância com a Carta, a Lei n.º 8623/2011 estabelece como objetivo principal orientar e estimular a criticidade das crianças e dos jovens no que se refere à influência da mídia em se tratando de sexualidade, violência, uso de drogas, desejos de consumo, padrões estéticos e sociais em relação a gênero, crença, classe social e etnia.

Para alcançar esse objetivo, torna-se necessário ressignificar o conceito de *currículo*, visto que o avanço das tecnologias digitais institui novas formas de aprender e produzir conhecimento e, por consequência, novos modos de ensinar, envolvendo diferentes modalidades de linguagem. Isso não significa, porém, abrir mão da dimensão conceitual da ação escolar e do importante papel dos/das profissionais da educação na atividade mediadora, tendo presente que a apropriação conceitual é o percurso por meio do qual a informação – amplamente disponível nos diferentes canais midiáticos que se incrementam e diversificam dia a dia – transforma-se em conhecimento, exatamente porque, pela via dessa mesma apropriação, é possível ao sujeito uma ação

<sup>12</sup> Elaborada na IV Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil e do Primeiro Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação, realizados em Florianópolis, nos dias 13 e 14 de novembro de 2006.

metacognitiva, crítica, reflexiva, sobre tal informação. Sem esse processo reflexivo, todavia, o sujeito fica refém da informação, que se sucede a serviço de diferentes propósitos midiáticos, não se dando a apropriação do conhecimento.

A esse respeito, um dos princípios educativos a serem considerados no percurso formativo dos/das estudantes, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015, p. 14), é a atenção à imersão crítico-reflexiva dos/das estudantes na cultura digital:

[De modo a] superarmos a exclusão digital que se transforma em exclusão social pela importância que a tecnologia exerce hoje em nossa vida. [O percurso formativo] Incorre, ainda, no desafio de trabalhar com a cultura digital no campo da educação escolar, considerando que, enquanto sujeitos, fazemos parte da construção dessa cultura. Somos constituídos ao mesmo tempo em que a constituímos e esta parece uma boa justificativa para que, no campo educacional, consigamos construir práticas educativas que colaborem para arquitetar a cultura digital numa perspectiva cidadã. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 23).

Dessa forma, a partir das tecnologias atuais, os novos usos da linguagem nas diferentes semioses – oralidade, escrita, imagens, sons – “[...] alteram profundamente certos valores e condutas [...] como a autoria individual, a raridade, o ineditismo e o controle da distribuição do texto, somente para citar alguns. Desse modo, cabe à escola lidar com todos esses novos desafios.” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 23). Nesse sentido, objetiva-se desenvolver nas unidades educativas da RMEF, um trabalho com as diferentes linguagens junto aos/às estudantes, de modo a contribuir para o fomento de uma atitude ativa, crítico-responsiva e participativa frente as mídias, promovendo cidadania.

Assim delineado, o trabalho desenvolvido com as TIC na RMEF não constitui um Componente Curricular, mas se apresenta, em perspectiva transversal e de educação integrada, como uma prática cultural e social, oportunizando diferentes formas de expressão, representação e cultura. Dessa forma, a Mídia-Educação é incorporada ao currículo – sem, porém, confundir-se com ele –, de modo a promover cidadania no âmbito da formação humana integral.

A Mídia-Educação colabora para a compreensão das práticas culturais atuais, desenvolvendo ações que visam, ainda, proteger a infância e a juventude dos riscos e desafios trazidos pela internet. Sua contribuição é para a formação de cidadãos capazes de exercer com responsabilidade a liberdade de criação e expressão nos processos de interação com o outro por meio das TIC.

Em decorrência do desenvolvimento tecnológico, inúmeras mudanças podem ser observadas em aspectos relacionados ao modo de viver, perceber, sentir e comunicar-se na sociedade atual. Hoje, há a ampliação das possibilidades de participação ativa na cultura digital: não apenas se está consumindo mídia, também se está produzindo mídia; ou seja, se está interagindo e participando na elaboração de conteúdo, na



produção de informações, privilégio anteriormente restrito à grande mídia, aos detentores dos meios de comunicação, corporações que ainda controlam grande parte do que é veiculado e que interfere fortemente nas interações sociais e culturais.

Outro aspecto importante é compreender que o acesso às tecnologias é só o primeiro passo. Apenas disponibilizar tecnologia nas unidades não significa incluir as pessoas na cultura digital e não garante a qualificação da educação escolar. O acesso aos equipamentos é somente uma das dimensões da inclusão digital na unidade, que envolve mais que a presença de computadores, *laptops* ou celulares conectados à rede, implicando, sobretudo, uma metodologia pertinente ao fazer pedagógico com mídias e propondo alternativas às especificidades de cada contexto escolar. Para a RMEF, *inclusão* é um conceito bem mais amplo, compreendendo que aquele que está incluído é capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, constituindo-se parte integrante da dinâmica social em todas as suas instâncias.

Na prática, para se pensar a escola como um espaço de inclusão, o trabalho pedagógico dos/das diferentes profissionais deve envolver as variadas mídias (livro, jornal, revista, rádio, cinema, TV, computador, celular, *tablet* recursos afins), atentando para diferentes linguagens (oral, imagética, escrita, audiovisual, digital) e os diversos gêneros do discurso cujos textos se materializam em forma impressa, eletrônica ou digital.

Assim, sob a perspectiva da Mídia-Educação, as práticas formativas envolvem a discussão metodológica (com, sobre e através da mídia), a concepção cultural e não só instrumental das mídias, a leitura crítica da realidade e a educação midiática. Práticas com as TIC permeiam os diferentes Componentes Curriculares e, ao mesmo tempo, apresentam-se como um campo de trabalho específico relacionado à Mídia-Educação. Essas práticas são indispensáveis e indissociáveis a/de todas as Áreas do Conhecimento, contribuindo de forma significativa para a educação de sujeitos cidadãos nesta sociedade de cada vez mais tecnológica.

Nesse sentido, as práticas midiático-educativas fundamentam o papel de Professor/a Auxiliar de Tecnologia Educacional nesta Rede de Ensino e permitem, ao mesmo tempo, que todos os/as profissionais da educação incorporem esses recursos e essas possibilidades às suas práticas educativas, profissionais cuja formação continuada está a cargo do NTM, que trabalha diretamente sobre essa relação. A pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras,<sup>13</sup> realizada em 2014, aponta que 88% dos/das estudantes de escolas públicas são usuários da internet e utilizadores ativos de computadores, *tablets*, celulares, entre outras mídias presentes no seu cotidiano. A questão que tem preocupado profissionais da educação é como empregar esses recursos na unidade de modo a que favoreçam o aprendizado e, ao mesmo tempo, propiciem

<sup>13</sup> Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico] TIC educação 2014. Coord. exec. e ed.: Alexandre F. Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015.



aos/as estudantes a sua utilização de forma crítica e responsável sobre os conteúdos do que acessam, compartilham, produzem e publicam.

Assim, não é possível desconsiderar a sociedade tecnológica em franca expansão nas últimas décadas e o impacto das TIC digitais nas formas de organização e interação entre as pessoas, o que se estende às esferas educacionais, já que estudantes, profissionais da educação e demais sujeitos da comunidade escolar fazem parte dessa sociedade. Hoje, informações estão dispersas na rede, sendo necessários discernimento e criticidade para a sua compreensão e modos de utilização. À unidade compete o papel social de facultar aos/as estudantes a possibilidade de transformar informação em conhecimento, o que exige um trabalho metacognitivo – pensar sobre – e requer interação com um interlocutor mais experiente nos objetos culturais em estudo, implicando processos de ensino e aprendizagem.

Para tanto, importa à unidade o cuidado para não se mimetizar com usos das tecnologias que têm lugar fora dela, muitas vezes rendendo-se a pressões de aceleração dos tempos e volatilização dos espaços, como tende a acontecer nas mídias eletrônicas em interações sociais diversas. A atividade educativa, contudo, no processo de formação humana integral, não pode perder de vista seu papel de problematização da realidade natural e cultural tal qual se coloca fora da unidade, o que se estende às mídias. Assim, o narcisismo e o *voyeurismo* típicos das redes sociais atuais, por exemplo, precisa ser objeto de reflexão na esfera escolar, o que coloca em evidência a complexidade da ação escolar em se tratando dessas mesmas mídias. Aqui, é importante o papel social da instituição escolar na atividade mediadora necessária, como é proposto pela Mídia-Educação. Assim, espera-se que, na unidade, os/as profissionais da educação tenham intencionalidade e possibilidade de criar situações de aprendizagem que consolidem condições para que os/as estudantes autorregulem a sua conduta no uso das tecnologias e no aprendizado por meio delas, assumindo o papel de protagonistas, pesquisadores e produtores na busca por uma sociedade democrática e inclusiva.

## Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, historicamente, tem proposto ações, no sentido de qualificar os seus profissionais, dentre elas a aprovação do Estatuto do Magistério Público (Lei n.º 2.517), ocorrida em 1986, e do Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal, em 1988<sup>14</sup> (Lei n.º 2.915).

Para além dessas primeiras iniciativas da década de 1980, é possível observar, nos últimos anos, o investimento manifesto em políticas públicas com foco na profissionalização docente. Dentre elas, cabe destacar a formação continuada e a carreira profissional que, nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), são sinalizadas como fundantes do processo educativo, além de outras ações como a ampliação da hora/atividade para todos os/as professores/as de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos) e da Educação Infantil, a permanente realização de concurso de ingresso, a concessão à licença remunerada para aperfeiçoamento, entre outras conquistas.

O Ensino Fundamental do município atende 18.265 estudantes, distribuídos em 36 unidades educativas (vinte e oito unidades com anos iniciais e finais e oito somente com anos iniciais). Além dessas, possui nove Núcleos de Educação de Jovens e Adultos, que se organizam em 19 unidades de atendimento. Atualmente, o Ensino Fundamental conta com 1.288 (774 efetivos e 514 substitutos) profissionais do magistério incluindo professores/as, professores/as auxiliares e especialistas, que são os sujeitos do processo de profissionalização docente.

A política de concurso por ingresso público, a possibilidade de liberação de licença de aperfeiçoamento para frequentar cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o plano de cargos e salários e a oferta constante de formação continuada contribuem para a constituição de um grupo qualificado de profissionais da educação, como é possível constatar no quadro a seguir:

**Quadro 1: Formação acadêmica dos/das profissionais do magistério efetivos/as da RMEF–2016**

Cargo	Cursando Graduação		Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		TOTAL
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Todos Efetivos	1	0,05	304	14,97	1484	73,07	218	10,73	24	1,18	2.031

Fonte: Diretoria de Administração Escolar – maio 2016.

<sup>14</sup> Nesse mesmo ano de 1988, o processo de profissionalização do magistério na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi fortalecido com a fundação do sindicato da categoria, regulando o campo profissional.

Pensar formação continuada para um conjunto de profissionais com o nível de formação explicitado configura-se como um grande desafio, por isso faz-se necessário propor alternativas de formação que promovam o seu protagonismo no processo. Muitos deles realizaram estudos tendo como campo de pesquisa a própria Rede. Não por acaso, no banco de produções das duas universidades públicas com sede na capital, encontra-se um volume considerável de estudos que têm a RMEF como objeto de pesquisa. Cabe ainda registrar que essa situação evidencia a política de aperfeiçoamento existente na RMEF. Em 2015, por exemplo, havia cinquenta e um servidores liberados para frequentar cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Retornando à análise dos dados apresentados no Quadro 1, observa-se que o maior índice de formação dos/das profissionais efetivos da educação, na ordem de 73,07%, encontra-se no nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização). Há, ainda, 10,53% de mestres e 1,07% de doutores. A formação até o nível de graduação concentra 15,24% dos/as professores/as. Assim, a RMEF supera o previsto no art. 62 da LDBEN de 1996, que indica:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013).

Considerando que a legislação federal admite o nível médio, na modalidade Normal, como aceitável para o exercício do magistério, é possível observar que apenas 0,10 % dos/das profissionais da RMEF se enquadram nessa categoria, notadamente aqueles que estão frequentando um curso de nível superior e que ainda não o concluíram.

Considerando que os/as profissionais da educação exercem um papel decisivo no processo educacional, o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015/2025), formalizado pela Lei Complementar n.º 546 de 12 de janeiro de 2016, dedica duas metas à formação e à valorização dos trabalhadores da educação

5.16. META 16: Manter Formação continuada e pós-graduação de professores e demais profissionais da educação. Criar e manter políticas de incentivo e apoio à Formação, visando atingir 90% (noventa por cento) dos professores no município de Florianópolis, em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência deste PME, bem como, garantir a todos os profissionais da educação do município, formação continuada em serviço, considerando necessidades, demanda e contextualização dos sistemas de ensino.

5.17. META 17: Valorizar os profissionais do Magistério Público Municipal, assegurando a reestruturação do plano de carreira, mantendo a aplicação do piso salarial nacional (Lei n.º 11.738/2008).

Para viabilizar a oferta de formação, em 2009, foi criada a Gerência de Formação Permanente, vinculada à Diretoria de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, com a intencionalidade de articular ações formativas para promover a valorização e a (re)orientação da prática educativa dos/das profissionais de educação. Esse órgão, em parceria com as Diretorias da SMEF, tem a atribuição de traçar indicadores que orientem a elaboração de ações formativas, por meio de cursos, estágios, pesquisas, extensão e Educação a Distância (áreas estratégicas), visando à formação permanente dos/das profissionais da RMEF.

A formação continuada destina-se a todos/todas os/as profissionais que estão inseridos no trabalho, pois estudar, refletir, pesquisar e planejar são prerrogativas inerentes à profissão de professor, seja ele/ela ingressante ou experiente na carreira, e a RMEF tem possibilitado espaços e tempos para que isso se efetive.

A Lei Federal n.º 11.738/2008, que estabelece o piso salarial nacional para os/as profissionais do magistério público da Educação Básica, demarca que, na composição da jornada de trabalho, deve-se observar o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os/as estudantes e que um terço da jornada seja dedicado à preparação de aulas e demais atividades fora da sala, o que, na RMEF, é denominado de hora/atividade. Para atender a essa demanda legal, os/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil passaram a ter direito à hora/atividade, o que já era concedido aos/às professores/as dos Anos Finais. Essa nova demanda provocou a reorganização do trabalho pedagógico realizado com as turmas de estudantes dos Anos Iniciais, necessitando que fosse ampliado o número de profissionais para o atendimento a esses grupos. Como desdobramento desse novo contexto, o município tem ampliado de forma expressiva a contratação de novos/novas profissionais da educação por concurso público.

A Portaria 06/2016 define que o/a professor/a usufrua de metade do tempo da hora/atividade de acordo com suas necessidades profissionais (estudo individual, elaboração de materiais, pesquisa, participação em grupos de estudo, visitas a espaços culturais e afins) e que a outra metade da hora/atividade seja compartilhada com a unidade educativa (propostas de planejamento, participação em reuniões coletivas, conselho de escola, colegiado de classe, reuniões com as famílias, entre outras), sempre respeitando o parágrafo 6.º do artigo 1.º da referida Portaria:

A organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função deverá respeitar o limite mensal de até 50% para atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Assim, em consonância com essa determinação, a Diretoria de Ensino Fundamental (DEF) tem proposto, com periodicidade mensal, a realização de formação continuada para todos os grupos de profissionais que atuam nessa etapa de

ensino. Os momentos de formação são coordenados e, por vezes, ministrados, pelos assessores da DEF que organizam cursos de formação continuada destinados aos/às profissionais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, os assessores da DEF, que coordenam os processos formativos nos diferentes grupos, têm buscado, por meio do diálogo, que os/as profissionais da educação se percebam como protagonistas do processo de formação. Assim, a proposta de formação continuada da Rede congrega diferentes modalidades, tais como: congressos, cursos, seminários, oficinas, palestras e grupos de trabalho. O propósito é articular momentos presenciais de estudos teóricos e de socialização das práticas e também momentos virtuais, por meio da inserção de plataforma virtual e de recursos disponíveis (E-proinfo, *Google Drive* etc.). Dessa forma, são fomentadas a discussão, a análise de materiais produzidos e a elaboração de propostas que subsidiem a efetivação de uma prática pedagógica desafiadora.

A SMEF tem a responsabilidade de oferecer formação continuada, considerando a sua atribuição de propor políticas públicas que orientem e garantam a organicidade do trabalho educacional do município, tendo também a incumbência, como sistema de ensino, de efetivar as determinações legais definidas na esfera nacional. Sendo assim, a proposta de formação continuada se concretiza no diálogo, que não ignora as deliberações no plano macroeducacional, mas também contempla especificidades das unidades. A SMEF, unidades educativas e profissionais da educação constituem um uno, a RMEF, sendo todos corresponsáveis na efetivação de uma formação de qualidade, imprescindível para o êxito dos/das estudantes em sua trajetória escolar.

## Avaliação

Reflexões sobre o ato de avaliar e as possibilidades de aprimoramento das práticas avaliativas há muito estão presentes nas discussões dos diversos grupos que compõem a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como a equipe técnica da SMEF, o Conselho Municipal de Educação, as unidades educativas, e em momentos pontuais, também, as Associações de Pais e Professores, os Conselhos de Escola e a entidade representativa dos servidores municipais. Esse percurso está expresso nos vários documentos norteadores elaborados, principalmente nas últimas duas décadas, como a Proposta Curricular de 2008, a Matriz Curricular de 2011 e as Resoluções que normatizam a avaliação na Rede (1997, 1999, 2000, 2002 e 2011).

As concepções e sentidos de avaliação defendidos nesses documentos e os critérios normativos estabelecidos buscam fixar mecanismos de acompanhamento do desenvolvimento de crianças, jovens e adultos atendidos na RMEF, colocado como um desafio, principalmente, pela necessidade de superação de processos pedagógicos cristalizados, que não reconhecem a integralidade dos sujeitos, as diferenças e a gestão democrática das relações que permeiam o ato pedagógico. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RMEF (2015, p. 22):

[É preciso] romper com a visão transmissiva e tradicional de ensinar, em favor de uma visão de ensino problematizadora, com sentido e significado socialmente válidos, possibilitando a formação de sujeitos intelectualmente ativos, participantes, críticos e responsáveis com as questões de seu tempo.

Assim, a aprendizagem deve ser vista como objetivo central do percurso formativo, devendo as ações de ensino e as relações estabelecidas considerarem os/as estudantes, também, como protagonistas do processo avaliativo, buscando a superação das concepções classificatórias e da estandartização das práticas avaliativas. A esse respeito, a Resolução do CNE 07/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelece:

A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola, como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho do aluno;

d) reconhecer o direito da família e do aluno de contestar os resultados da avaliação, inclusive em instâncias superiores, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea “a” do inciso V, do artigo 24, da Lei n.º 9394/96;

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos, ao período letivo, como determina a Lei n.º 9394/96;

VI – Assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, para os alunos com frequência insuficiente ao longo do ano letivo, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas.

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

As discussões acerca da avaliação, que ocorrem nos momentos de formação e nos documentos elaborados no âmbito da SMEF e demais espaços da Rede, pautam-se nesses princípios.

Em convergência com esses princípios e em atenção aos fundamentos discutidos ao longo desta primeira parte da Proposta Curricular, requer-se uma compreensão de avaliação como o acompanhamento do movimento empreendido pelos/pelas estudantes na progressiva autorregulação de sua própria conduta a partir da atividade mediadora, na qual o/a professor/a, como interlocutor mais experiente no que diz respeito ao objeto de aprendizagem, atua na heterorregulação dessa mesma conduta até que o/a estudante possa fazê-lo por si próprio/a. Assim, avaliar implica observar o movimento dinâmico-causal que se dá no percurso de aprendizagem, de modo que essa atenção do/da professor/a possa efetivamente reorganizar o processo de ensino em favor de que esse movimento de progressiva autorregulação da conduta por parte do/da estudante lhe seja garantido ao longo do percurso formativo.



Dessa forma, avaliar é um ato de atenção ao processo de aprendizagem que move o desenvolvimento do sujeito na busca pela formação humana integral e, como tal, exige que os instrumentos a serem utilizados se configurem de modo a atender a esse propósito, tendo presente a historicidade dos/das estudantes, seu repertório cultural – intrinsecamente relacionado às vivências familiares e sociais imediatas –, assim como condições de acesso aos bens culturais, implicados nas exigências curriculares historicamente delineadas na esfera escolar, as quais precisam ser tensionadas com aqueles bens culturais segregados ao longo desse mesmo processo histórico.

Sob essa perspectiva, a avaliação requer um olhar cuidadoso do/da professor/a acerca da singularidade dos sujeitos, sem perder de vista o tensionamento com o que é próprio da organização escolar e do percurso formativo. Nesse olhar, importa que as ações pedagógicas sejam planejadas e incidam sobre as possibilidades de desenvolvimento dos/das estudantes, não se atendo ao que eles conseguem fazer sozinhos, nem se projetando muito além dessa condição de autorregulação da conduta: o foco da ação pedagógica precisa se colocar no entrelugar, que considera o que o/a estudante já sabe e o que pode aprender com a ajuda do/da professor/a. Nesse sentido, o processo avaliativo precisa ser consolidado para visibilizar essas possibilidades, esses entrelugares.

Sob tais compreensões, a avaliação na Rede busca romper com a concepção de ‘avaliação como prática de aferição da aprendizagem’ ou de ‘aferição do aproveitamento’, sendo compreendida como oportunidade de reorganização do processo pedagógico. A esse respeito, a Resolução n.º 02/2011 do Conselho Municipal de Educação, no artigo 1.º, determina:

A avaliação do processo de ensino e da aprendizagem se constitui na ação reflexiva que perpassa todas as ações pedagógicas, onde os variados segmentos, integrados à educação, podem pensar, reelaborar e redimensionar, permanentemente, seu Projeto Político Pedagógico, no intuito de definir objetivos, metas e ações que proporcionem o exercício da cidadania daqueles que convergem à escola, considerando-se, portanto, o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, da convivência política e solidária e a consolidação de uma escola pública, gratuita, democrática e voltada para o sucesso educacional.

Assim, além da avaliação realizada em cada sala de aula, a RMEF estabelece avaliações denominadas ‘internas’, as quais acontecem no âmbito das unidades, com a participação de todos os seus segmentos, de acordo com critérios e objetivos definidos no PPP. A partir dos registros e deliberações realizadas nessas avaliações, equipe pedagógica e Direção encontram subsídios para a definição de ações e redimensionamento de processos educativos, podendo resultar em mudanças no próprio PPP. Dessa forma, é por meio das informações coletadas que a unidade promove intervenções no processo educativo, a partir do diagnóstico de sua situação geral e de aspectos relacionados a cada turma, levando em consideração cada estudante.



Durante o processo de avaliação da aprendizagem dos/das estudantes, devem ser considerados os aspectos qualitativos e o desempenho de cada um/uma deles/delas. De acordo com o artigo 6.º da Resolução n.º 02/2011:

§ 1.º Na apreciação dos aspectos qualitativos, deverão ser considerados a compreensão, o discernimento dos fatos, a percepção de suas relações, a aplicabilidade dos conhecimentos, as atitudes e valores, a capacidade de análise, argumentação e de síntese, além de outras competências comportamentais, intelectivas e habilidades para atividades práticas;

§ 2.º Os estudantes que concluírem o ano em curso e no final do ano letivo, apresentarem um desempenho médio inferior a 50% (cinquenta por cento) de aprendizagem das áreas do conhecimento, irão para o ano subsequente, com acompanhamento pedagógico diferenciado e frequência obrigatória de forma:

I – a reelaborar os conceitos não assimilados nos anos anteriores;

II – a consolidar o aprendizado para acompanhamento dos conceitos do ano subsequente;

III – a estimulá-lo ao avanço nos anos escolares.

É nesse contexto que se pode identificar a implantação da política de Progressão Continuada que, na RMEF, tem como estratégia a promoção com restrição, mantendo, no entanto, a organização seriada e a manutenção da média aritmética na mensuração de resultados para efeitos de promoção. Essa organização valoriza práticas de avaliação que tenham por objetivo informar estudantes e profissionais da educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, entendido a partir de uma abordagem qualitativa, na perspectiva de oportunizar as mudanças necessárias para um novo fazer pedagógico.

O ato de avaliar pressupõe envolver toda a comunidade escolar, colocando professores/as, estudantes, pais, equipe pedagógica, Direção, entre outros agentes, como sujeitos conscientes e ativos do processo, inclusive como partícipes de sua gestão. Dessa forma, o/a gestor/a da avaliação não deve ser somente o/a professor/a; o controle sobre esse processo deve ser compartilhado. Nesse sentido:

[É garantido ao] estudante participar do processo avaliativo, na perspectiva de sua aprendizagem, considerando as atividades realizadas e os instrumentos específicos de aferição, bem como, da revisão dos resultados deles decorrentes durante os períodos letivos (Resolução CME n.º 02/2011, Art. 5.º).

A avaliação deve contemplar as diversas dimensões da formação humana, sendo objeto de análise coletiva, o que possibilita convergir com o caráter formativo esperado. Os instrumentos de avaliação devem vislumbrar essas dimensões; os critérios precisam ser claros, discutidos e explicitados coletivamente. Assim, para que haja contribuição efetiva para a formação humana integral, torna-se necessário perceber que a participação consciente e ativa do/da estudante no processo é de fundamental

importância. Além dos/das profissionais da educação, o/a estudante também precisa se sentir responsável por sua avaliação, compreendendo o seu papel na qualificação de sua própria aprendizagem.

É importante que cada sujeito reconheça sua parte no processo e quais critérios de avaliação estão sendo estabelecidos, compreendendo como os processos de ensino e de aprendizagem vêm se dando e que resultados estão sendo alcançados. Esses processos e resultados precisam ser retomados coletivamente, a partir de discussões e ajustes que venham a ser necessários nos modos de organização da escola, por meio de alterações no PPP, transformando, assim, o ato de avaliar em uma ação coletiva reflexiva que gera novas ações em cada unidade educativa.

A avaliação é fundamental na relação entre o ensinar e o aprender, proporcionando uma formação que promova a cidadania e a participação ativa nos processos sociais para todos os sujeitos envolvidos. O processo avaliativo da aprendizagem vai além da observação dos/das estudantes, em suas realizações e produções, vai além da aplicação de testes, atividades, trabalhos ou provas. A avaliação é compreendida como ação inseparável dos processos de ensino e de aprendizagem, devendo ser também diagnóstica e contínua, possibilitando coletar, durante todo o processo educacional, informações sobre a elaboração/reelaboração dos conhecimentos pelos/pelas estudantes e análise das dificuldades que estão enfrentando para avançar em sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim, torna-se possível planejar e/ou replanejar estratégias de ensino, propor ações de intervenção pedagógica e definir os recursos didáticos necessários. É preciso, no entanto, levar em consideração:

[...] todos podem aprender, considerando a diversidade de tempos e aprendizagens [...]. É necessário que a escola promova [também a] avaliação formativa e inclusiva; que o(a) educador(a)/escola utilize diferentes estratégias e crie oportunidades de aprendizagens, avaliando permanentemente se são adequadas aos objetivos e fins propostos (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 19).

A partir das informações resultantes das avaliações diagnósticas é que a avaliação formativa é organizada. As reflexões que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem, sobre e com os/as estudantes, é que delineiam as ações, levando em consideração o momento em que o/a estudante se encontra em relação aos conhecimentos que estão sendo trabalhados. É preciso pensar em propostas pedagógicas que favoreçam a realização dessa avaliação, visto que só pode ser considerada de caráter formativo quando os/as estudantes têm a oportunidade de refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Nesse caso, o/a estudante não pode assumir o papel de executor/a de tarefas que, em seguida, recebe como devolutiva uma nota numérica ou conceito, simplesmente. Durante todo o processo, é preciso que aconteçam reflexões individuais e coletivas, retomando atividades e vislumbrando possibilidades de compreensão, pelo/pela estudante, do que foi realizado, oportunizando a superação de dificuldades encontradas para a apropriação e a ampliação de conhecimentos.

Dessa forma, a avaliação formativa é componente dos processos de ensino e de aprendizagem e pode ser caracterizada como oportunidade de recuperação paralela, promovendo momentos de reflexão e retomada do que foi proposto; ou seja, oportuniza a aprendizagem do que, antes, não havia sido possível consolidar. Essa perspectiva de avaliação pode ser considerada *inclusiva*, uma vez que oportuniza a valorização do percurso histórico individual de cada estudante e a observação de suas especificidades, auxiliando na superação de dificuldades que venham a se apresentar durante os processos de ensino e de aprendizagem.

Acrescente-se, nesta discussão, a avaliação dos processos, com a participação dos/das estudantes, pais/responsáveis e demais sujeitos da comunidade escolar, a qual também pode ser considerada como modalidade de avaliação formativa, destacando-se propostas como: a Autoavaliação, o Colegiado de Classe e o Relatório Descritivo de Avaliação Individual.

Quanto à Autoavaliação na RMEF, é definida como o momento em que “[...] cada criança é encorajada a perceber-se como o sujeito de sua aprendizagem, registrando com desenhos e/ou escrita, suas observações, suas angústias e suas sugestões ao longo do processo” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 41). Assim, são viabilizadas operações metacognitivas, que consistem em avaliar o próprio conhecimento e o que ainda é preciso aprofundar, retomando vivências nos diversos espaços educativos e produzindo síntese do que foi aprendido nos diferentes momentos.

O Colegiado de Classe, por sua vez, caracteriza-se como uma instância deliberativa dentro das unidades educativas, devendo realizar:

- I – a avaliação do processo de aprendizagem desenvolvido pela Unidade Educativa e a proposição de ações e atividades para a sua melhoria;
- II – a avaliação da prática docente no que se refere à metodologia, aos conceitos, aos objetos do conhecimento, às competências, às habilidades e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas;
- III – a avaliação dos estudantes envolvidos no trabalho educativo e a proposição de ações para a superação das dificuldades de aprendizagem;
- IV – a avaliação das condições físicas, materiais e de gestão da Unidade Educativa que substanciam o processo do ensino e da aprendizagem;
- V – a definição de critérios para a avaliação e sua revisão, quando necessária;
- VI – a apreciação, em caráter deliberativo, os resultados das avaliações dos estudantes apresentados, individualmente, pelos professores;
- VII – a decisão pela *promoção* ou *promoção com restrição* dos estudantes e a inclusão e encaminhamento a projetos específicos de apoio pedagógico e/ou de correção de fluxo em jornada escolar ampliada (Resolução CME n.º 02/2011, Art. 21).

Enfim, o Relatório Descritivo de Avaliação Individual é um instrumento de registro dos resultados das investigações diárias realizadas acerca de cada estudante. Nele são apresentados, de forma descritiva, os resultados do processo para monitorar a aprendizagem dos/das estudantes, a partir de instrumentos como: fichas

de observação, trabalhos realizados, provas, entre outros. Esse relatório deve ser utilizado para notificar e orientar os pais/responsáveis no acompanhamento de cada estudante, bem como oferecer informações e subsídios para o trabalho dos demais profissionais da escola.

A RMEF vale-se de modos distintos de apresentação dos resultados da aprendizagem dos/das estudantes durante determinado período. A forma de representação adotada por cada unidade deverá estar expressa no seu PPP, podendo ser:

I – através de parecer descritivo que revele o diagnóstico do processo de aprendizagem das respectivas competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes;

II – através de numerais hindu-arábicos variáveis de um a dez (Resolução CME n.º 02/2011, Art. 7).

Para expressar resultados, aproximando-se do que de fato é possível verificar acerca da aprendizagem de cada estudante, num determinado momento, torna-se necessário estabelecer critérios claros e objetivos acerca do conhecimento avaliado. Vale ressaltar, no entanto, que a diversidade de instrumentos e de momentos de avaliação é que oferece subsídios para desenvolver diagnósticos que considerem a heterogeneidade dos/das estudantes de uma mesma turma, ou seja, um único instrumento não garante que as especificidades de todos os sujeitos sejam contempladas. Dessa forma, a combinação de diferentes instrumentos propicia ao/à professor/a possibilidades de realização de ajustes nos resultados, aproximando-se de um diagnóstico que forneça uma visão aproximada do que cada estudante aprendeu no período considerado.

Nessa discussão, é importante considerar, ainda, que à RMEF cumpre atender às políticas educacionais nacionais atuais que estabelecem padrões de qualidade, a partir de indicadores estabelecidos, o que impõe realização das denominadas "avaliações externas". Tais avaliações devem ser entendidas como o que expressa o parágrafo 2.º, do artigo 33, da Resolução CNE n.º 07/2010:

[...] a avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Na exigência de empreender tais processos, a RMEF busca fazê-lo na maior convergência possível com as bases que sustentam esta Proposta Curricular, o que implica tomar tais percursos em favor da qualificação dos processos educativos em suas diferentes instâncias. O empenho institucional é para que esse monitoramento da aprendizagem, ajustado a partir das avaliações realizadas pelos/pelas professores e das avaliações internas, possa disponibilizar dados para a orientação curricular de cada unidade educativa. Além disso, as aproximações que os resultados oferecem auxiliam

na compreensão dos processos da Rede como um todo, subsidiando a formulação ou reformulação de suas políticas educacionais.

Nesse contexto, destaca-se a ação avaliativa desenvolvida pela própria Rede, materializada na Prova Floripa. Esse sistema de avaliação em larga escala foi implantado em 2007, sendo estruturado com a participação dos/das profissionais da educação, alinhando-se às demais avaliações nacionais, como a Prova Brasil. Reconhecendo-se, porém, os distintos fundamentos de avaliações como essas e as tomando como especificidades de conjunturas atuais que requerem a reflexão crítica de todos os envolvidos, busca-se com seus resultados, a partir da análise e dos ajustes necessários, pensar a qualificação crescente do processo de formação continuada dos/das profissionais da educação, bem como a qualificação das ações educacionais em sentido mais amplo. Assim, os resultados apresentados fornecem indicadores para a tomada de decisão nos diversos âmbitos do sistema de ensino do Município de Florianópolis.

Dentro de todas as modalidades de avaliação adotadas pela Rede, reitera-se que o objetivo fundamental é qualificar o ensino e a aprendizagem em busca da formação humana integral; dessa forma, todos esses mecanismos e possibilidades devem sempre vir a contribuir para que cada estudante amplie seu repertório de conhecimentos e alcance a integralidade de seu desenvolvimento.





## **PARTE II**

### **Áreas do Conhecimento e Modalidades de Ensino**





## Áreas do Conhecimento e Modalidades de Ensino

A primeira parte deste documento apresentou os pressupostos epistemológicos balizadores das discussões que serão empreendidas nesta segunda parte. Diante dessas considerações, convida-se a olhar para este texto como resultado de uma caminhada, na qual, de algum modo, cada um, a partir do seu lugar e condições, pôde contribuir. Então, também é importante registrar que esta é uma trajetória que continua aberta, com diálogos em movimento, recebendo novos integrantes e desafios constantes, o que exige comprometimento político, profissional e ético, de forma que se possa seguir publicamente ressignificando essa trajetória, que é a história da RMEF.

Uma importante questão a apontar nesta Proposta Curricular é a necessidade de considerar os princípios orientadores da prática pedagógica os quais devem constar nos projetos pedagógicos das escolas. São eles: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2015).

Considerando esses princípios e compreendendo a Educação Básica como direito de todo cidadão, desde a década de noventa a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis vem refletindo/estudando e realizando suas formações pedagógicas visando à superação do paradigma disciplinar, o que resultou, nos últimos anos, numa incessante busca por consolidar uma proposta de organização curricular por Áreas do Conhecimento.

Essa decisão implicou um movimento constante pela busca de superação/trans-formação da organização curricular, o que é perceptível nos registros documentais da Rede nas últimas décadas. Sejam eles documentos oficiais validados ou não, expressam de alguma forma essa trajetória e, o mais importante, traduzem uma definição de *coletivo*, ratificando o modo de organização da Proposta Curricular, ora em construção. Trata-se do entendimento da educação como um projeto coletivo, articulado pelos diferentes sujeitos e instituições sociais orientadores desse processo. (FLORIANÓPOLIS, 2015)

A atual Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2016) também seguem nessa direção, uma vez que desafiam a uma ação docente interdisciplinar, questão já bastante discutida na área da Pedagogia e que demanda uma prática pedagógica articulada. Esse modo de organização busca evidenciar a inter-relação e influência entre os diferentes conhecimentos dos Componentes Curriculares, assim como a sincronia no âmbito dos diferentes sistemas de ensino.

Essa política de articulação dos conhecimentos aviva, nesta Proposta, uma configuração curricular que entende o conhecimento como uma rede de significações em movimento entre os diversos Componentes Curriculares nas diferentes Áreas do Conhecimento, quais sejam: as Linguagens, as Ciências Humanas, as Ciências Naturais e a Matemática. Assim, na dinâmica do planejamento pedagógico deverá ser considerada, tanto a interlocução entre as Áreas, como entre os Componentes que constituem cada uma dessas mesmas Áreas.

Compreendendo a apropriação do conhecimento como um direito de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos, o que se dá nas relações intersubjetivas, a RMEF tem assumido nos últimos anos, o desafio de pautar todas as ações que denotam o trabalho pedagógico nas diferentes Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares, em articulação e numa perspectiva de continuidade, tanto vertical quanto horizontal, buscando superar etapismos e a tradicional fragmentação do conhecimento em disciplinas. A partir daí, vêm ocorrendo experiências interdisciplinares protagonizadas por professores/as, aqui e ali, evidenciando que é possível inter-relação e influência entre os diferentes conhecimentos dos Componentes Curriculares.<sup>15</sup> A ação docente articulada favorece uma abordagem contextualizada desses conhecimentos a partir da prática social, na qual tais conhecimentos não estão isolados; pelo contrário, constituem uma teia de relações por meio da qual os/as estudantes se apropriam da realidade natural e cultural.

Nesse sentido, a ação docente parte da prática social para desenvolver um processo de ensino em que se problematizem, discutam-se e se (re)elaborem conceitos, para retornar à prática social, agora historicizada, ressignificada pela mediação do conhecimento escolar. Esse movimento denota uma prática pedagógica que percebe a necessidade de estabelecer *pontes* entre o cotidiano dos/das estudantes e os conhecimentos historicizados, dos quais importa que eles/elas se apropriem. Nesse sentido, a definição de temas transversais com problemáticas de pesquisa e de estudo favorece indagações próximas à realidade dos/das estudantes e a percepção do contexto mais amplo, na qual se inserem os conhecimentos escolares.

Visando ampliar o foco de planejamento pedagógico em todas as suas instâncias (da gestão ao contexto da aula), esta proposta define três eixos transversais, estruturantes e articuladores da prática pedagógica que buscam orientar o processo de apropriação de conhecimentos para a formação humana integral. São eles: i) a diversidade; ii) as tecnologias; e iii) a imersão na cultura escrita. Em termos conceituais, os dois primeiros eixos foram detalhados em seção específica, e o terceiro será discutido à frente.

Para auxiliar a operacionalização do planejamento no âmbito da Proposta Curricular, cada Área do Conhecimento e cada Componente Curricular apresentam

---

<sup>15</sup> Trabalhos apresentados em edições do Congresso de Educação Básica – COEB.

os objetivos de ensino e de aprendizagem para os anos escolares. Esse foi um grande desafio assumido pelos envolvidos no processo de produção do documento em busca de parâmetros para as discussões das ações pedagógicas. Considerando os processos de ensino e aprendizagem de forma não linear, a relação de objetivos trará as ações indicadas e que devem ser consideradas no planejamento e no acompanhamento do desenvolvimento do percurso formativo. São elas:

- I (introduzir):** Implica noções gerais dos conceitos em estudo.
- A (aprofundar):** Implica aprofundamento conceitual no que diz respeito a características e sistematizações básicas.
- C (consolidar):** Implica uso de linguagem específica da área como suporte ao pensamento complexo e abstrato, com apropriação de procedimentos e influenciando atitudes.
- R (retomar):** Implica utilização, em contextos diversos, dos conteúdos já formalizados e consolidados.

Sabe-se que a apropriação do conhecimento exige reflexões no ir e vir constantes. Assim, o delineamento dos objetivos de ensino e de aprendizagem requer considerar o movimento que ocorre na interação das crianças e dos adolescentes com o conhecimento, na atividade mediadora que tem lugar na esfera escolar, orientada pelos/pelas professores/as.

Um trabalho dessa envergadura não ocorre com professores/as isolados e desarticulados entre si. Isso demanda tempo de estudo docente e interação entre os/as profissionais nas unidades. Para tanto, importa a hora-atividade, conquista dos docentes da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

A garantia da hora-atividade desencadeou a pluridocência nos Anos Iniciais, com o/a professor/a de 1.º ao 5.º ano compartilhando seu tempo na turma com o/a professor/a de Educação Física, de Artes, Língua Estrangeira, professor/a auxiliar do Laboratório de Ciências, do Laboratório de Informática, e um/uma Auxiliar de Ensino. Essa realidade cria a demanda por projetos comuns e interdisciplinares entre esses/essas profissionais, de modo a manter o foco das crianças em determinados temas, conceitos ou procedimentos que precisam ser ensinados/desenvolvidos, buscando assegurar o percurso formativo.

O desafio de considerar toda essa rede de interações em movimento requer um trabalho de planejamento também articulado e sincronizado em relação às horas-atividade, que somam 50% da carga horária docente, das quais 25% são de formação na rede (um dia coordenado pelas assessorias da DEF e um dia pelos supervisores escolares, orientadores educacionais e administradores escolares nas unidades) e os outros 25% são de estudo e formação que devem ser empreendidos de acordo com as necessidades individuais de formação.

Nesses espaços deverá ser garantido o movimento de articulação curricular proposto neste documento, por meio de momentos de planejamento que ultrapassem as

especificidades dos Componentes Curriculares nas respectivas Áreas do Conhecimento, tanto no plano vertical quanto horizontal. Tais ações requerem planejamento por parte da equipe gestora da formação, de modo que sejam construídos projetos interdisciplinares que deem conta desses desafios em tais Áreas e Componentes.

Vale reiterar, porém, que essas são questões a serem enfrentadas coletivamente pela Rede, de forma articulada entre os diversos sujeitos do processo, por meio do planejamento didático-pedagógico, com a responsabilidade de tecer os fios que dão vida a esta Proposta Curricular na práxis pedagógica, de forma a garantir que todos/todas os/as estudantes tenham sua historicidade respeitada e se apropriem dos conhecimentos das diferentes Áreas, tendo assegurados os seus direitos de aprendizagem em todo o Ensino Fundamental e na EJA, focos desta Proposta.

## Ensino Fundamental: especificidades e desafios

A ampliação do Ensino Fundamental, a partir da Lei n.º 11.274/06, provocou discussões e desafiou a escola a se reorganizar e a se reinventar, considerando as crianças de seis anos que passaram a frequentá-la. Em 2007, no Departamento de Ensino Fundamental da Rede Municipal, constituiu-se o grupo gestor do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização – 1.º, 2.º e 3.º anos escolares) que buscava acompanhar e assessorar as escolas, discutindo e problematizando as práticas de alfabetização, instigando a reorganização da escola em seus tempos e espaços, considerando as crianças que chegavam, bem como as que já frequentavam a escola.<sup>16</sup>

A versão de 2008 da Proposta Curricular trazia a discussão sobre *alfabetização* e *letramento* e indicava a necessidade de reorganização escolar, considerando a singularidade da infância, a brincadeira e a expressão, o desenvolvimento das crianças. Em termos de organização da instituição escolar para acolhimento das crianças de seis anos naquele momento, foram instalados parques infantis nas unidades educativas do Ensino Fundamental, adquiridos jogos, livros de literatura infantil e materiais didáticos para contemplar a nova realidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entende-se, porém, que tais reflexões ainda não estão esgotadas, necessitando ser retomadas e revisitadas pelos/pelas profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois essa é uma etapa de continuidade da Educação Infantil e que requer delineamento considerando o *continuum* do processo formativo. Ambas as etapas envolvem cuidado e atenção, a seriedade e o riso, mas, no Ensino Fundamental, diferentemente da Educação Infantil, há especificidades que precisam ser consideradas para que a criança possa seguir seu percurso aprendendo e se desenvolvendo, ampliando seu repertório cultural. Para isso é essencial conhecer e considerar os sujeitos da aprendizagem. Assim, sempre é importante refletir: O que mudou nas escolas a partir da chegada das crianças de seis anos? Que modificações foram realizadas para acolher e considerar a infância no Ensino Fundamental? As crianças são ouvidas, participam do processo? Como? Quais espaços e tempos são criados de forma que as crianças possam viver sua infância? As crianças têm possibilidade de interagir por meio da brincadeira

<sup>16</sup> Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) a infância se circunscreve ao período de 0 aos 12 anos.

na escola? Que momentos elas têm para brincar? O que se compreende por *brincadeira* na escola? Como as diferentes Áreas do Conhecimento incorporaram a especificidade da infância?

Essas são questões que precisam ser problematizadas e consideradas na organização e no planejamento das ações pedagógicas nos primeiros anos da escolaridade, de modo que as crianças possam aprender sem deixar de viver a sua infância. A escola precisa conhecer as crianças, e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem como tal.

Sob essa perspectiva, é preciso que se reconheçam as crianças no Ensino Fundamental como sujeitos de cultura e história, concebendo-as como sujeitos sociais, que se desenvolvem na linguagem e se apropriam de conceitos também no brincar. As relações interativas e de aprendizado, portanto, também precisam constituir-se nessa relação entre os sujeitos, em práticas sociais delineadas com base em uma pedagogia da escuta e de intencionalidade pedagógica que respeite as crianças na sua infância, como sujeitos sociais.

A criança precisa ser entendida como um sujeito no seu presente, considerando que, como criança ela já participa da história e vivencia seu tempo de infância, independentemente do amanhã. Vive, experiências lúdicas, estabelece interações com outras crianças e adultos, assume personagens, brinca, aprende e se desenvolve. A singularidade desse período da vida, tão caro à Educação Infantil, precisa ser afirmada também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo presente o trabalho com crianças que requerem respeito a sua singularidade no processo de aprendizagem tomado sob uma perspectiva emancipadora.

A escola se reconhece como esse espaço de ampliação das interações dos sujeitos que dela fazem parte, alargando a sua inserção no mundo, de forma que possam se constituir como sujeitos sociais e individuais, ativos e autônomos. É preciso ir tecendo essa rede de significados no delineamento de um paradigma pedagógico mais emancipador, pois a apropriação dos conhecimentos sistematizados educa e humaniza os sujeitos, em sua plenitude.

## O Foco na *Alfabetização*

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a questão central é a alfabetização, pois a apropriação da linguagem escrita garantirá ao/à estudante a possibilidade de continuar aprendendo e se desenvolvendo. A consolidação do processo de alfabetização, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, responde à quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE) que determina para o decênio 2014-2024: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º ano do ensino fundamental”.

Sob uma base vigotskiana, compreende-se possível alfabetizar crianças pequenas, desde que o ensino seja organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias a elas, que ler e escrever tenham sentido, sejam relevantes à vida. Assim considerando, o desenhar e o brincar, entre outras linguagens, constituem importantes precursores do processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua e precisam ser considerados nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Desde o início de sua vida escolar, importa que as crianças estejam em contato sistemático com a escrita, em textos nos diferentes gêneros do discurso, característicos de cada esfera da atividade humana. Nessa imersão na cultura escrita, elas vão refletindo sobre o sistema de escrita alfabética, brincando com as palavras (poemas com rimas, parlendas, entre outros gêneros do discurso), aprendendo a ler e escrever por meio dos usos sociais da escrita. Trata-se de um processo que busca provocar nelas o desejo de ler e as desafia a escrever, mesmo que o façam de modo distinto das convenções ortográficas.

A expectativa é que, ao final do primeiro ano, *todas as crianças* tenham ampliado suas vivências com a escrita e aprendido que o sistema de escrita tem vínculos com os fonemas. Esse é um aprendizado fundamental para que elas possam seguir no processo escolar de alfabetização.

Como o ponto de partida delas não é o mesmo, algumas poderão se alfabetizar mais precocemente do que outras. O importante aqui é que *todas estejam incluídas* nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, comunicando-se oralmente de maneira articulada, demonstrando interesse por artefatos da cultura escrita e expressando-se pelo desenho e pela grafia.

Para acompanhar e avaliar esse processo, deve-se guardar registros gráficos (desenhos, produções escritas) do início do ano escolar e de etapas posteriores, ou seja, de diferentes períodos da iniciação no percurso escolar, documentando momentos distintos do processo de desenvolvimento e, especificamente, de alfabetização de cada criança, analisando e identificando demandas de ensino que vão surgindo.

A ampliação do tempo escolar para a apropriação da modalidade escrita da língua busca justamente contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, sem

marcar as diferenças, como 'atraso' ou 'dificuldades de aprendizagem', mas assegurar a continuidade do processo. Importante lembrar que é um processo, que a aprendizagem – mesmo se dando a partir do ensino – não é necessariamente concomitante a ele.

O que define o trabalho docente nos 2.º e 3.º anos escolares é a continuidade da aprendizagem na relação com o desenvolvimento alcançado pela criança. O foco é a apropriação do sistema de escrita alfabética, garantindo o avanço no processo de alfabetização. Para isso, é fundamental o planejamento de atividades de análise e reflexão sobre a língua, sempre decorrentes de um contexto de interlocução, o que, na alfabetização, demanda fazer-se entender pela escrita, conseguir interagir escrevendo e compreender o que foi escrito pelo outro por meio da leitura.

Na medida em que as crianças compreendem o sistema de escrita alfabética, bem como a sua função social, que se estabelece em uma relação interlocutiva, dialógica, pode-se aprofundar a análise e a reflexão sobre a língua. Tal análise deve estar a serviço da textualização, da constituição da autoria e não o contrário. Assim, pode-se avançar para questões ortográficas, de pontuação e de reestruturação de textos, sempre em função da interação que ocorre entre sujeitos pela modalidade escrita. Ao final do 3.º ano escolar, as crianças deverão ter se alfabetizado, interagindo com o outro pela escrita, sem necessitar explicar o que escreveram para serem entendidas.

Considera-se, pois, que as crianças chegarão ao 4.º ano escolar dominando o sistema de escrita alfabética, sabendo ler e escrever com autonomia, porém com necessidade de melhorar sua escrita pelo domínio das convenções ortográficas, progredindo na estruturação de textos pela organização de parágrafos e pontuação adequada e, na leitura, aprimorando suas possibilidades de interpretação de textos de complexidade crescente. Assim, consolidar o domínio da modalidade escrita da língua é o objetivo principal do 4.º e 5.º anos escolares.



# A imersão na cultura escrita como Eixo Transversal do currículo

O currículo que contempla uma formação humana integral e contínua de crianças e adolescentes precisa contemplar, em seu percurso de implementação, a imersão na cultura escrita, um dos eixos desta Proposta Curricular, conforme mencionado anteriormente. A apropriação do conhecimento envolve interação com o outro e, assim, será permeada por textos nos diferentes gêneros do discurso nas diversas Áreas do Conhecimento com seus objetivos de ensino e de aprendizagem.

Percebe-se assim, a escola como espaço de vivência de situações intensas e contínuas de leitura e escritura, em função dos objetivos das diferentes Áreas do Conhecimento, mas que tem também como horizonte o compromisso comum com a formação de sujeitos imersos nas diferentes manifestações da cultura escrita, que não tenham restrição para ler e interpretar textos de complexidade crescente e que consigam se colocar por meio dessa modalidade da língua nas suas ações práticas do cotidiano.

A formação crítica que se objetiva com os enfoques desta Proposta Curricular, busca a transformação social, demanda um percurso que privilegie a formação do sujeito leitor e escritor/autor, dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental, numa progressão de desenvolvimento intelectual e formação cidadã. Para garantir esse *continuum* do processo educativo, cada ano escolar é fundamental. Como peça chave de um mosaico em delineamento, cada ano escolar se constitui num diferente e insubstituível momento da vida da criança e do/da adolescente.

Os quatro anos finais do Ensino Fundamental, vivenciados por crianças e adolescentes,<sup>17</sup> considerada a pluridocência, conferem, a esta nova fase escolar, outros desafios. O primeiro deles é a necessidade de acompanhamento na transição dos/das estudantes do 5.º ao 6.º anos, os quais terão intensificação de demandas, com a ampliação da quantidade de professores/as.

Os/As estudantes, nessa fase, passam por mudanças corporais e de personalidade bastante significativas, pois estão entrando na adolescência; sendo assim, a dimensão lúdica, por exemplo, que até então era um dos eixos do processo, nesta etapa precisa

<sup>17</sup> Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069 de 13/07/1990), adolescente é o indivíduo que se encontra entre a faixa etária de doze e dezoito anos de idade.

acompanhar as mudanças e os interesses dessa faixa etária, bem como todas as outras dimensões: estética, afetiva e social.

Projetos articulados ou interdisciplinares aparecem como o segundo desafio, um caminho necessário, porém não o mais fácil, isso porque, do ponto de vista do/da professor/a formado/a numa área específica, entrar numa turma e “dar” aula sobre determinado assunto de seu Componente Curricular seria cumprir com seu dever. Uma das questões a serem discutidas aqui, no entanto, é que *não há ensino se não ocorrer aprendizado* e para isso é preciso vivenciar aulas com os/as estudantes de modo que tal aprendizado se consolide.

A formação humana integral é questão fundante do currículo do Ensino Fundamental e, nesse sentido, é preciso romper com a visão conteudista de ensino. Importa que o ensino se reconfigure em problematização, questionamento, elaboração e reelaboração de conceitos, assegurando a formação de sujeitos intelectualmente ativos, atuantes, críticos no enfrentamento dos desafios do seu tempo.

Como espaço de trabalho coletivo, a escola demanda compartilhamento de objetivos, discussão de ideias, de conteúdos, práticas pedagógicas e busca de articulações possíveis entre as diferentes Áreas e dentro delas mesmas. Nesse sentido, é preciso problematizar: Quais procedimentos e atitudes se pretendem ensinar e garantir, ao mesmo tempo em que se ensinam os conceitos de cada Área do Conhecimento, em cada ano escolar, numa continuidade da formação? Questões pensadas e debatidas entre os/as professores/as, que juntos definem objetivos e ações articuladas, vão se delineando e se constituindo em práticas interdisciplinares.

# Áreas do Conhecimento

## 12.1 LINGUAGENS

### 12.1.1 LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS

#### Considerações Iniciais

O currículo do Ensino Fundamental deve estruturar-se em convergência com documentos balizadores de nível nacional, compondo-se por conteúdos com origem nas disciplinas científicas, nas linguagens, na tecnologia e no mundo do trabalho, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, assim como na área da saúde e nos movimentos sociais, incorporando saberes “[...] como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos” (BRASIL, 2013, p. 114). A tais documentos soma-se uma parte diversificada cuja construção cabe a cada sistema de ensino. Sob esse escopo e tendo presente o conjunto de documentos da Rede Municipal de Florianópolis, delineiam-se os Componentes de Línguas, na Área de Linguagens, nesta Proposta Curricular, contemplando seis seções específicas: (i) contextualização da Área; (ii) concepção sobre o que seja a Área; (iii) desafios respectivos aos Componentes Curriculares – neste caso os Componentes correspondentes às Línguas; (iv) eixos e conceitos atinentes a esses mesmos Componentes; e (vi) objetivos por ano de escolaridade.

#### Contextualização da Área – Enfoque nas Línguas

A contextualização da Área de Linguagens demanda retomar menção a documentos oficiais de nível nacional nesse campo, os quais vêm mantendo as práticas sociais como fundamento das ações pedagógicas. Já em nível estadual, a Proposta Curricular de Santa Catarina,<sup>18</sup> na atualização de 2014, apresenta conceitos científicos articuladores da Área de Linguagens,<sup>19</sup> tendo como centro o conceito de *semiose*,<sup>20</sup> relacionado diretamente aos conceitos de *sociointeração* e *representações de mundo*, assumindo

<sup>18</sup> Esta menção à PC/SC objetiva atenção ao entorno geográfico e à filiação à teoria histórico-cultural; não implica relações hierárquicas entre os documentos, considerada a autonomia da Rede Municipal.

<sup>19</sup> Tais conceitos são mencionados, mas não são detalhados aqui – à exceção das particularizações nas próximas notas de rodapé –, já que contam com ampla discussão no documento da Rede Estadual de Ensino (SC, 2014).

<sup>20</sup> *Semiose* diz respeito à signo e, neste documento, remete à linguagem verbal oral/sinalizada ou escrita, a imagens, a sons, a gestos, desenhos e afins.

a *cultura* escrita e a *história* como fundamentos. Tais conceitos incluem, ainda, *axiologia*<sup>21</sup>/*ideologia: ética e estética*, concebendo que “[...] os sujeitos usam as diferentes linguagens nas situações reais do cotidiano, marcadas por valores, vivências, traços culturais, políticos, sociais, econômicos; enfim, suas formas de ver o mundo” (SC, 2014, p. 98). Assim considerando, a Área de Linguagens concebe *semiose* em três grandes planos: o plano mais amplo do *contexto sociointeracional*, o plano mais específico da *textualidade* e o plano mais restrito das “particularidades das relações *forma e função*”. (SC, 2014, p. 98).

Concebendo-se, assim, as práticas sociais de uso das línguas como encaminhamento do processo educacional, as Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) DCMF (FLORIANÓPOLIS, 2015) enfatizam a *formação humana integral* como concepção fundante e, dentre os princípios educativos orientadores do documento, o conceito de *letramento* constitui questão central, compreendido –para as finalidades do presente documento – a partir da busca por uma educação que permita o desenvolvimento *omnilateral*<sup>22</sup> do sujeito e que tenha presente a valorização da cultura local, bem como a apropriação da cultura global (FLORIANÓPOLIS, 2015). Também a Matriz Curricular de 2011 da Rede Municipal de Ensino, fundada na versão de 2008 da Proposta Curricular dessa mesma rede, concebe a *interação social* por meio das *linguagens* como questão fundamental.

No que diz respeito a esse enfoque na *interação social*, é importante considerar, hoje, as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – que trazem contribuições significativas também para o contexto escolar, conforme já enfatiza a Proposta Curricular deste município na versão de 2008. Não há como negar essas tecnologias na *formação humana integral* no ambiente escolar quando se busca criar condições aos/às estudantes para “[...] desenvolver formas de relação com elas diferentes daquelas presentes no universo não-escolar”. (SC, 2014, p. 104). É ainda importante, no entanto, conceber tais tecnologias como se prestando ao desenvolvimento *omnilateral*, na busca por tensionar *cotidiano* e *grande tempo*,<sup>23</sup> de modo a evitar colocar a esfera escolar a serviço de dispositivos tecnológicos caracterizados pela superficialidade e por fundamentos de narcisismo e *voyeurismo* que se prestam a questões de mercado.

<sup>21</sup> *Axiologia* corresponde a valores, formas de atribuir valor à realidade natural e sociocultural por meio da linguagem em suas diferentes manifestações.

<sup>22</sup> Para as finalidades deste documento, entendemos *omnilateralidade* como a apropriação da realidade humana, por parte do sujeito e sempre nas relações com os outros, o que tem várias faces, porque são muitas as determinações essenciais e as atividades do homem. Sob essa perspectiva, acontece a integração entre o que é do campo da ciência com o que é do campo da técnica, em favor do desenvolvimento do sujeito em suas tantas dimensões e potencialidades; busca-se, também, o desenvolvimento de todos os sujeitos, com o propósito de superação de contradições e antagonismos de classe. A *formação omnilateral* é compreendida como o oposto da *formação unilateral*, focada esta última, por exemplo, no desenvolvimento de *competências* para a finalidade específica de adaptação a demandas sociais e de mercado.

<sup>23</sup> Por grande tempo, para as finalidades deste documento, entendemos a articulação do presente com o passado na prospecção do futuro, considerando a produção da cultura humana nas relações sociais.

Nessa discussão reitera-se que os principais documentos que fundamentam a educação em linguagem, em suas últimas versões em nível nacional, estadual e municipal, sustentam-se sobre bases que, desde a década de 1990, elegem a *interação social* como orientadora do campo das *linguagens*. Tomam-se, pois, tais *linguagens* como instituidoras de relações interpessoais, as quais se estabelecem no âmbito da *cultura*, como produto da atividade humana essencial, no *cotidiano* e no *grande tempo*, em tensionamentos, nestas últimas décadas, com discussões que colocam em evidência questões de *poder* sob o enfoque do *discurso*.<sup>24</sup>

## Concepção da Área – Enfoque nas Línguas

A Área de Linguagens constitui-se pela articulação da Língua Materna, da Língua Portuguesa,<sup>25</sup> das Línguas Estrangeiras/Adicionais,<sup>26</sup> da Educação Física e das Artes. A articulação entre esses Componentes Curriculares na nomeada 'Área de Linguagens' responde ao objetivo de que a educação em nível nacional supere abordagens focadas nas especificidades de cada um desses Componentes, buscando um percurso educativo que crie condições para a *formação humana integral*, o que requer a *omnilateralidade* como foco, colocando, pois, em estreitas relações esses componentes.

Assim considerando, a Área de Linguagens na Proposta Curricular do Município de Florianópolis (SC) configura-se em nome dessa busca, e, para isso, propõem-se conceitos que convergem entre tais Componentes, constituindo as bases da Área propriamente dita. No que diz respeito a tais conceitos, compreende-se a já mencionada *interação social* como o ponto de encontro entre os Componentes da Área, considerando que as diferentes *linguagens* têm em comum constituírem-se de *signos* a serviço dessa mesma *interação social*, tanto quanto da *apropriação do conhecimento*, compreendidos tais *signos* como *instrumentos psicológicos de mediação simbólica*, que têm lugar na *cadeia ideológica*, materializando-se na *textualidade*<sup>27</sup> em *gêneros do discurso*,<sup>28</sup> na

<sup>24</sup> A Parte I – Fundamentos – da Proposta Curricular de Florianópolis, nesta versão de 2016, retoma a filiação da Rede a uma base histórico-cultural, buscando, porém, contemplar discussões pós-estruturalistas nas questões de inclusão e diversidade. Neste documento das Línguas, procura-se manter a base histórico-cultural.

<sup>25</sup> A *língua portuguesa* não se coloca como *língua materna* para todos os cidadãos brasileiros: a Língua Brasileira de Sinais pode ser a *língua materna* para os surdos, e há diferentes *línguas maternas* em se tratando dos diferentes povos indígenas ou comunidades de imigrantes em território nacional.

<sup>26</sup> Convergindo com o encaminhamento dado às línguas na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014), também esta Proposta Curricular assumirá a ambivalência *Línguas Estrangeiras/Adicionais*, a partir da compreensão de que cabe à *esfera escolar* educar os sujeitos para a *apropriação* de diferentes *línguas*, mesmo que o façam sem propósitos de interação com falantes (nativos ou não) dessas *línguas* na condição de "estrangeiros".

<sup>27</sup> Por *textualidade*, para as finalidades deste documento, entende-se o conjunto de princípios que configuram um texto como tal: *coerência* e *coesão* são princípios fundantes; contemplam-se, no âmbito desses dois princípios: *continuidade/reiteração temática*, *progressão temática*, *não contradição* e *articulação interna*. A *textualidade* é compreendida sempre na relação com o conceito de *gênero do discurso* e nunca fora dele.

<sup>28</sup> Por *gêneros do discurso*, para as finalidades deste documento, entende-se, com base no pensamento bakhtiniano, os tipos relativamente estáveis de enunciados por meio dos quais acontece a interação social; compreendem uma dimensão social e uma dimensão verbal e têm como índices de totalidade *conteúdo temático*, *estilo* e *configuração composicional*.

*cultura corporal do movimento e nas manifestações artísticas*, para que haja relações entre os sujeitos, as quais são situadas histórico-culturalmente nas diferentes *esferas da atividade humana*.

Esse delineamento remete a dois importantes pilares: o *trabalho* – compreendido como o agir humano na/sobre as realidades natural e cultural – e a *cultura*, compreendida, para as finalidades desta Proposta Curricular, como produto do trabalho humano e com implicações nas tensões entre classes sociais. Essa opção relaciona-se com importantes documentos institucionais mencionados na seção anterior. Assim, a Área de Linguagens no presente documento mantém a historicidade dos fundamentos epistemológicos que caracterizam a Rede Municipal de Ensino de longa data, a saber: tomar a *interação social* situada sob o ponto de vista da *cultura* escrita e da *história* como o fundamento mais importante à Área de Linguagens.<sup>29</sup>

## Desafios para os Componentes Curriculares das Línguas

Nesta seção, registram-se os principais desafios que se apresentam hoje aos Componentes Curriculares de *línguas* – Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol –, os quais dizem respeito a como lidar com os processos de ensino e de aprendizagem fundamentados na perspectiva histórico-cultural, baseada na apropriação de conhecimentos compreendidos como produto da cultura humana, em uma época de tendências que problematizam esse olhar. Uma ancoragem histórico-cultural compreende *leitura*, *ausculta*<sup>30</sup> e *autoria* não como ‘conteúdos de ensino’, mas como processos por meio dos quais se busca a ampliação crítica do repertório dos/das estudantes sobre os usos sociais das línguas. Para isso, o foco está na relação do *sujeito* com o(s) *outro(s)*<sup>31</sup> por meio das línguas e não no sujeito em si mesmo – risco do subjetivismo – nem na língua em si mesma – risco do objetivismo.

Em nome de coerência com a perspectiva histórico-cultural que norteia a proposta no campo das Línguas, é importante compreender que os Componentes relacionados a essas mesmas Línguas têm compromisso com conteúdos de ensino, não sendo possível negar a sua importância e o seu papel na educação em linguagem. É preciso, porém, considerá-los a serviço da interação social, de modo a evitar tanto uma visão conteudista vinculada à pedagogia tradicional, como o retorno a conteúdos

<sup>29</sup> O conceito de *letramento* foge a essa base epistemológica, mas tem seus sentidos controlados a partir dela.

<sup>30</sup> Para as finalidades deste documento, opta-se por *ausculta* em lugar de *escuta*, na busca de educar para a compreensão em linguagem com base na efetiva abertura para o outro, de modo que o ouvinte se coloque em posição de “dar tempo ao outro para que se enuncie”, transcendendo de uma atitude de silêncio como “não emissão de som” para uma atitude de silêncio como *calar fundo*, como “atenta reação-resposta”.

<sup>31</sup> Ao longo deste documento, concebe-se *outro* sob dois sentidos: o *outro* como o interlocutor corpóreo a quem é endereçado o enunciado, e o *Outro* como o *genérico humano*, o que remete ao conceito vigotskiano de *ontogênese*. Não conceber o *outro* apenas como o interlocutor corpóreo se deve à busca por fugir a um “subjetivismo a dois”, ou seja, o risco de desconsiderar o plano mais amplo do homem na história e na cultural. Isso será mais bem explicado no documento intitulado *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação*.

normativistas já amplamente negados nos estudos desta Área. Essa discussão leva à problematização de como lidar com a apropriação de conhecimentos linguísticos de modo a contribuir para uma reflexão sobre os usos de formas de vocabulário e de gramática que, no âmbito mais amplo das Línguas, compõem a atividade mediadora na sociointeração. Uma abordagem com esses contornos vem sendo reiterada em nível estadual há mais de duas décadas na Proposta Curricular de Santa Catarina, vinculando-se a uma fundamentação a partir das especificidades pensamento vigotskiano. Vale ter presente, porém, que apesar desses anos todos de discussões e estudos sobre o tema, uma atuação na educação em linguagem no que diz respeito à apropriação de conhecimentos linguísticos parece constituir ainda um desafio, exigindo tratamento cuidadoso em uma perspectiva que se quer histórico-cultural.

Frequentemente, em se tratando da abordagem do vocabulário e da gramática, parece haver ainda atividades que enfatizam a *gramática prescritiva* ou a *gramática taxionômica*<sup>32</sup> com exemplos descontextualizados, sem referências a possíveis situações de uso das formas em estudo e sem a prática efetiva delas, num ensino normativista, prescritivista, não compatível com um percurso formativo que tenha como objetivo a *formação humana integral*. De acordo com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 56), a “[...] complexidade da linguagem não admite que ela seja vista e utilizada apenas como código passível de decifração”. A *língua* é, pois, um lugar de *interação social*; assim, o foco não é classificar os elementos linguísticos, nem as relações de interdependência estabelecidas no interior das estruturas linguísticas. Torna-se relevante conceber o enunciado na *interação* do sujeito com os outros, compreendendo como o vocabulário e a gramática são agenciados para tal – eis aqui especificidades do ensino de Línguas na esfera escolar que distinguem esses Componentes dos demais, tendo presente que todos os Componentes Curriculares, de todas as Áreas, lidam com os usos sociais da linguagem.

Paralelamente a uma abordagem dos conhecimentos linguísticos ainda fundada na *gramática normativa* ou *taxionômica*, tende a ocorrer também encaminhamento inverso: em muitos espaços educacionais, parece haver uma ausência de atividades com enfoque no vocabulário e na gramática em favor dos usos sociais das *línguas*, ou seja, a educação para os processos de *compreensão* e de *autoria* em diferentes *gêneros do discurso* não contempla os recursos vocabulares e gramaticais agenciados

<sup>32</sup> Para as finalidades deste documento, entende-se por *gramática normativa* aquele conjunto de prescrições correspondentes à chamada *norma padrão*, que constitui uma abstração, tendo presente que tais prescrições não se consolidam, nos usos, exatamente do modo como são prescritas nos manuais, a exemplo das regras de colocação pronominal. Já por *gramática taxionômica*, entendem-se as categorias, classes e funções gramaticais estudadas sob uma abordagem estruturalista. No documento intitulado *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação* que acompanha este documento, essas questões serão explicitadas, na busca por uma atuação docente que crie condições aos/às estudantes para apropriação da chamada *norma culta* das *línguas* (os conceitos de *norma padrão* e *norma culta* são tomados com base em Faraco (2008)).



nos propósitos sociointeracionais – como o vocabulário e a gramática são usados em enunciados nas relações interpessoais –, possivelmente por conta de dificuldades na formação dos/das profissionais que atuam nos componentes das Línguas para a proposta de atividades dessa natureza. Nesses casos, os/as educadores em linguagem parecem seguros ‘do que não deve ser feito’ no que diz respeito ao normativismo, mas ainda inseguros em relação a “como agir” em uma abordagem que contemple a apropriação de conhecimentos linguísticos em favor das práticas sociais.

Assim considerando, é preciso reiterar a busca por uma formação docente que favoreça aos/às professores/as de Línguas realizarem um trabalho com tais conhecimentos linguísticos de modo a relacionar *discurso, texto, forma e função* (SC, 2014), em atividades que focalizem como e por que determinadas *formas e funções* são utilizadas em textos de diferentes *gêneros do discurso*.<sup>33</sup> Para os componentes de Línguas, esse desafio também está vinculado a uma diversificação de instrumentos avaliativos que contemple reflexões e usos de aspectos gramaticais e não avalie somente os termos gramaticais típicos de uma *gramática normativa*, prescritiva em si mesma, o que remete a discussões sobre *avaliação* registradas na Parte I deste documento.

Outro grande desafio refere-se às práticas que envolvem a *oralidade/sinalização*, sobretudo, em Línguas Estrangeiras/Adicionais, nas aulas dedicadas a esse Componente Curricular. Para que os/as estudantes possam educar-se para a *compreensão* e a *autoria*, monitorando<sup>34</sup> as relações entre *formas e funções* na Língua Estrangeira/Adicional em estudo, considera-se relevante, pois, a experiência de vivenciar a *oralidade/sinalização* em seus diferentes usos sociais em sala de aula e, se possível, também em outros ambientes. Novamente, neste caso, torna-se relevante a seleção de diferentes *gêneros do discurso*, adequados às diferentes interações que caracterizam as vivências dos sujeitos ao longo do percurso formativo, em atenção àqueles *gêneros* por meio dos quais os/as estudantes interagem socialmente. Considera-se importante também a prática da *oralidade/sinalização* em atividades do Componente Língua Portuguesa, com ênfase a diferentes *gêneros do discurso* em que prevalece a *textualização oral/sinalização*, para que os/as estudantes possam vivenciar o uso da língua portuguesa em *esferas da atividade humana* ligadas ao cotidiano tanto quanto para além dele. Aqui, é importante uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), língua materna dos/das estudantes surdos. Nesses casos, as atividades não dizem respeito à *oralidade*, mas – como se vem marcando ao longo deste documento – à *sinalização* exigindo igualmente atenção do/da

<sup>33</sup> No documento intitulado *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação*, são apresentados exemplos para essas questões.

<sup>34</sup> *Monitorar*, para as finalidades deste documento, significa o sujeito poder refletir sobre os usos que já faz das *línguas*, a exemplo de educar-se para pensar sobre como usa mensagens de texto nas redes sociais. Trata-se de um aprendizado que lhe permite avaliar seu próprio comportamento nos usos das línguas e, ao fazer isso, enriquecer esses mesmos usos.



professor/a em seu desenvolvimento; muda do canal áudio-vocal para o sinal manual, mas o desafio educacional persiste em contornos de complexidade distintos.

Em se tratando, ainda, dos desafios deste Componente, entende-se que o papel da esfera escolar no que diz respeito à apropriação da escrita como instrumento cultural tem na sua base a necessária apropriação, por parte do sujeito, do *sistema de escrita alfabética*, sem o que – ainda que possa operar, de algum modo, com a escrita nos usos sociais – fica muito restrito a uma condição de dependência em relação ao *outro* alfabetizado. Assim, os anos iniciais têm a seu encargo criar condições objetivas, planejadas e consequentes para que o sujeito se aproprie de um dos mais importantes produtos culturais da humanidade, a escrita tomada nos usos sociais historicizados nas relações intersubjetivas.

Com esse objetivo, os/as professores/as nos Anos Iniciais precisam atuar como escribas e como leitores para os/as estudantes nos textos em diferentes *gêneros do discurso*, enquanto tal processo de apropriação do *sistema de escrita alfabética* ainda está em curso nas vivências das crianças por meio de tais *gêneros*. É importante, paralelamente, o/a professor/a incentivar os/as estudantes ao protagonismo na *leitura* e na *autoria*, dentro das possibilidades de seu percurso de apropriação da escrita.

Nessa imersão das crianças nas diferentes manifestações da *cultura escrita* por meio dos *gêneros do discurso*, são importantes tanto aqueles *gêneros* que correspondem ao cotidiano das crianças, como aqueles que estão distantes desse mesmo cotidiano, sempre considerada a *zona de desenvolvimento iminente* dos/das estudantes. Desse modo, *posts*, bilhetes, receitas, recados, mensagens eletrônicas e afins, que ocupam o dia a dia infantil no seu entorno familiar e comunitário, precisam ser tensionados com fábulas, lendas, contos, mitos e afins, que estão distantes desse mesmo dia a dia, especialmente porque estes últimos *gêneros do discurso*, em que prevalecem tipologias narrativas, suscitam o *faz de conta*, que, no ideário vigotskiano, remete à atividade principal para a aprendizagem das crianças nesse tempo de escolaridade, ao lado dos jogos protagonizados.

Assim considerando, as discussões sobre a escrita precisam ter presente o cuidado para não haver limitação dos sujeitos apenas ao que é do cotidiano, sobretudo considerando as novas tecnologias. Levar redes sociais para as aulas, por exemplo, precisa ter como objetivo tornar tais redes objeto de discussão, de estranhamento do que é familiar, por meio de um olhar externo que problematize o que é do *cotidiano* na relação com o *grande tempo* e nunca em favor de um olhar que se limite a reiterar o já sabido, aquilo que está na *zona de desenvolvimento real* da criança. A escola é o lugar para o estranhamento, para o alargamento, para a problematização crítica, para o novo; e nunca para a mera reiteração do já posto, o que vale para ambos, o que é do *cotidiano* e o que é do *grande tempo*, assim como para todos os anos de escolaridade, básica ou superior.

Nessa discussão, entende-se relevante considerar que as redes sociais contribuem para que questões relacionadas a *poder* sejam problematizadas, uma vez que se rompe com a lógica de “um para muitos”, típica dos meios de comunicação

social de décadas anteriores, para a lógica de “muitos para muitos”, favorecendo a circulação de informações e a maior variedade de vozes na constituição da cadeia enunciativa. Isso, porém, não pode significar descuido com as questões de mercado que se colocam no campo das novas tecnologias e que estabelecem relações estreitas entre novidades em *softwares* e produção de *hardwares*, muitas vezes tornando os/as estudantes verdadeiros reféns dos dispositivos eletrônicos para necessidades criadas por uma lógica de mercado. Nesses casos, os usos sociais da escrita por meio desses dispositivos, como se colocam no *cotidiano*, precisam ser objeto de discussão na esfera escolar.

Ainda sob esse enfoque, na apropriação do *sistema de escrita alfabética* os dispositivos eletrônicos de teclado alfabético constituem recurso interessante para o/a alfabetizador/a e demais professores/as dos Anos Iniciais, e provocam reflexões sobre a (pre)ocupação com a caligrafia na dicotomia “letra cursiva” X “letra script”, em tempos em que as “fontes” dos editores eletrônicos de texto oferecem ao sujeito muitas opções para além dessa dicotomia e em tempos em que manuscruver parece distanciar-se cada vez mais do dia a dia dos sujeitos. Isso, porém, não significa descuidar-se de que os/as estudantes se apropriem da letra cursiva, considerando que dessa apropriação depende optar por usá-la ou não – só é possível essa opção se houver apropriação. É preciso, porém, paralelamente a essa preocupação, ter presente que, para muitos deles – o que, no caso das crianças, tem especial sentido – o uso dos polegares começa a assumir funções antes restritas à ‘mão em pinça’ da manuscrita. Esse novo cenário requer do/da alfabetizador/a e demais professores/as dos Anos Iniciais ressignificação da dimensão motora da apropriação da escrita, mas sempre tomando as tecnologias como a serviço do agir pedagógico e jamais o oposto.

Essas considerações levam a tematizar dois importantes conceitos no campo da educação em linguagem para os usos da modalidade escrita da língua: *alfabetização* e *letramento*. Entende-se que esses conceitos ainda parecem pouco claros na esfera escolar apesar de inúmeras publicações, cursos, materiais paradidáticos e afins sobre eles. É importante ter presente que *alfabetização* é parte do *letramento* e, no interior dele, se anuncia com uma especificidade muito bem marcada: *alfabetizar* exige criar condições para que os sujeitos se apropriem do *sistema de escrita alfabética*, fazendo-o no âmbito dos usos sociais dessa modalidade da língua, o que significa compreender que o processo de *alfabetização* precisa se dar no âmbito dos *gêneros do discurso*. Assim, expressões como ‘alfabetizar letrando’ ou ‘alfabetização para o letramento’ perdem sentido, porque não se coloca a possibilidade de dicotomizar ambos os conceitos: eles estão em estreitas relações um com o outro, já que a apropriação do *sistema de escrita alfabética* não pode se dar fora dos usos sociais da escrita.

Propõe-se, pois, conceber essas relações a partir da representação da Figura 1 a seguir, na qual *cultura escrita* é compreendida como conceito mais amplo e, no âmbito dela, *letramento*, conceito este que se coloca nas diferentes esferas da atividade humana, das quais as que constam na figura a seguir são apenas alguns poucos exemplos; uma delas, a *esfera escolar*, historiciza em si mesma o papel de *alfabetizar* os sujeitos.

Com essa representação, propõe-se compreender *alfabetização* como necessariamente vinculada ao *letramento*, o que torna desnecessário o registro de destinações/finalidades/adições como em *alfabetização para o letramento*, *alfabetização com letramento* e afins. Segue a Figura 1:

**Figura 1: Relações entre cultura escrita, letramento e alfabetização**



Fonte: Abdala-Martins (2015)

Nesta figura, colocam-se linhas pontilhadas entre os círculos internos, na busca por mostrar que há interpenetrações, considerando, por exemplo, haver casos de crianças que se alfabetizam na esfera familiar, ou adultos que se alfabetizam na esfera do trabalho, entre tantas outras possibilidades de interpenetração das diferentes esferas. Outra questão importante é que as esferas que aparecem na figura são apenas ilustrativas, já que há muitas outras esferas que constituem importantes espaços em se tratando dos usos sociais da escrita – *letramento* – e da forma como a atividade humana essencial produz cultura por meio da escrita no percurso da história – *cultura escrita*.

Em tal discussão, é importante, ainda, chamar atenção tanto para a relevância quanto para a complexidade do *sistema de escrita alfabética*, uma vez que não se pode esperar que ele seja aprendido por espontaneísmo, por mera exposição da criança à escrita para que, por hipótese-erro, descubra como o *sistema* funciona; se fosse assim,

não haveria adultos analfabetos. Ao contrário, só pode decorrer de um cuidadoso processo de ensino, no qual o/a alfabetizador/a e os/as demais professores/as dos Anos Iniciais compreendam que, para uma criança que ainda não domina o *sistema*, todas as palavras podem ser igualmente difíceis. Logo, importa que tais profissionais conheçam especificidades grafêmico-fonêmicas (ato de ler) e fonêmico-grafêmicas (ato de escrever) desse *sistema*, mas sobretudo importa que criem situações para que as crianças, mesmo que sem dominá-lo, ou o dominando parcialmente, busquem interagir com o outro por meio da leitura, tanto quando busquem se enunciar, vivenciando experiências iniciais de autoria. As interações do professor com a criança contribuem para que ela possa ir se envolvendo nas relações da oralidade/sinalização com a escrita, percebendo suas diferenças e semelhanças. É o trabalho docente planejado que contribui para que a criança “se arrisque” a usar a escrita ao longo do percurso de apropriação dessa modalidade da língua.

É fundamental ter presente, nesta discussão sobre a escrita que os desdobramentos apontados se estendem ao Braille, tendo presente o processo de aprendizagem dos/das estudantes cegos/as. Em se tratando de tais estudantes, a imersão na cultura escrita traz consigo a especificidade de que o trabalho com a escrita não se dá pelo canal visual, mas pelo canal tátil e requer do/da professor/a atenção para assegurar a esses/essas estudantes amplas possibilidades para que o processo de desenvolvimento aconteça ao longo do percurso educativo, tendo como busca a *formação humana integral*.

Essas questões que compõem as particularidades do processo de apropriação das *línguas* nos Anos Iniciais devem integrar a proposta de formação dos/das profissionais docentes, de maneira que eles/elas conheçam os modos como as crianças aprendem no processo inicial de vivências com o sistema de escrita alfabética, tanto quando o percurso de inserção delas na cultura escrita, objetivando que tais profissionais avancem na compreensão em relação à forma como os/as estudantes aprendem a ler e a escrever e como em sua ação, como professores/as agem para ressignificar esse processo cotidianamente, como práxis.

O reconhecimento da importância e da complexidade do *sistema de escrita alfabética* não implica, porém, nenhum tipo de “retorno” a “métodos sintéticos”, de base subjetivista, cognitivista, que lidam hoje com especificidades do cérebro em nome de se atualizarem, mas que continuam a tomar a escrita fora dos usos sociais, fora da complexidade das relações intersubjetivas, apenas no âmbito das quais o *sistema de escrita alfabética* faz sentido. Trata-se de compreender que a apropriação das *línguas* – nas modalidades oral ou sinalizada e escrita – acontece sempre no âmbito dos *gêneros do discurso*. Não é possível usar a fala, a sinalização ou a escrita fora deles; assim, também não é possível ensinar ou aprender a escrita fora deles.

Ainda quanto aos desafios de que estamos tratando nesta seção, questão relevante são especificidades da apropriação das Línguas Estrangeiras/Adicionais por parte dos/das professores/as desse Componente Curricular. Coloca-se, como objetivo a ser alcançado, a efetiva familiarização de muitos/as educadores/as com a *compreensão e*

a *autoria* nessas línguas o que se estende aos sistemas linguísticos respectivos a elas, tendo presente que essa apropriação docente, tanto sob o ponto de vista prescritivo, como sob o ponto de vista descritivo é de fundamental importância para uma ação em Línguas Estrangeiras/Adicionais que crie condições de os/as estudantes efetivamente aprenderem esses idiomas consideradas as finalidades de usos sociais a que tais línguas se prestam em nível nacional e fora dele.

## Considerações sobre práticas nos Componentes Curriculares das Línguas

Nessa seção, registra-se, ainda em linhas gerais, o que já vem sendo feito na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como propostas de ressignificações a serem detalhadas, a partir deste documento, com enfoque nos Componentes respectivos às Línguas. Compreende-se que o trabalho que vem se desenvolvendo com as Línguas na Rede Municipal caracteriza-se por uma história de significativos avanços no tratamento com as práticas sociais, em um processo enriquecedor que converge com o que documentos oficiais e literatura da área vêm registrando nas últimas décadas. Assim considerando, entende-se que a tônica deste processo de atualização deve incidir sobre a ampliação do escopo a partir do qual os trabalhos já vêm sendo desenvolvidos: em linhas gerais, compreender o enfoque nos *gêneros do discurso* a partir de uma ótica mais ampla: a interação social nas diferentes esferas da atividade humana, incluindo uma maior especificação sobre como os recursos de vocabulário e gramáticas e colocam a serviço dos propósitos dos sujeitos nesses *gêneros*, em tais esferas que historicizam as interações sociais.

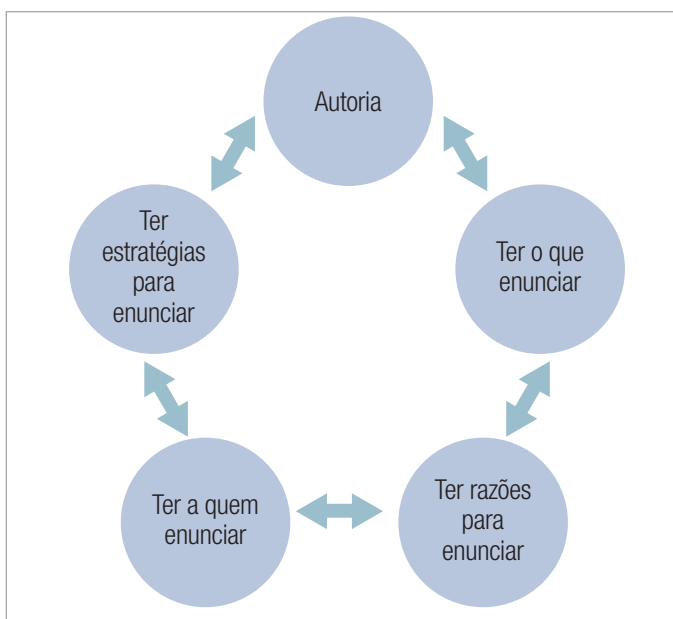
Os objetivos de aprendizagem em Línguas organizam-se em dois eixos propostos ao longo deste documento, quais sejam: a *compreensão em linguagem* – contempladas *leitura* e *ausculta* – e a *produção em linguagem: autoria* – contempladas a *oralidade/sinalização* e a *escritura*, assim como a apropriação de conhecimentos vocabulares e gramaticais a serviço das práticas sociais em linguagem, que perpassa esses dois eixos e será foco da próxima seção deste documento.

Nessa discussão, é preciso considerar que a *leitura* e a *ausculta* – de um lado – implicam – do outro lado – a *autoria*: alguém se enuncia para alguém, por meio de alguma(s) das modalidades da língua, e isso tem presente o *outro*, que irá ler, auscultar, ver<sup>35</sup> o enunciado produzido. E a *autoria* somente faz sentido quando há um propósito enunciativo: (i) o enunciador tem algo a dizer (escrever, sinalizar, desenhar etc.) (ii) ao outro com quem interage, (iii) razões para fazer isso e (iv) usa estratégias específicas para tal,<sup>36</sup> como mostra a conhecida relação a seguir:

<sup>35</sup> No caso de LIBRAS, do gesto e do movimento, vê-se o enunciado, mas, nesse ver, está também implicada a ausculta, no sentido de “abrir-se para o que o outro tem a enunciar”.

<sup>36</sup> Essa discussão tem origem em GERALDI (1997), que o faz com base no Círculo de Bakhtin.

Figura 2: Condições de produção de um texto em um gênero do discurso



Fonte: Geraldi (1997)

Como a interação social acontece sempre no âmbito de algum *gênero do discurso* em alguma esfera da atividade humana, a articulação entre esses quatro elementos atende a essa contextualização da interação: usar estratégias de linguagem de um tipo ou de outro (ser mais formal ou menos formal, ser mais prolixo ou mais objetivo, enunciar-se em primeira pessoa ou na impessoalidade, marcar a presença de outras vozes por meio de citação ou não o fazer, por exemplo) depende do todo em que se dá o encontro entre os interactantes. Assim, não é possível educar para a *compreensão textual* de modo desarticulado da *autoria*, porque se trata de dois processos intrinsecamente relacionados, e a escola só os torna foco da educação em linguagem exatamente por isto: eles constituem os processos sociointeracionais, quer na escritura, quer na oralidade/sinalizações, quer em todas as demais modalidades da língua que envolvem outras semioses – imagens, movimentos, gestos e afins.

Em se tratando dessas questões, importa ter presente que à escola cabe educar os/as estudantes para a *autoria* no que diz respeito às quatro implicações anteriormente mencionadas: é preciso educar para a adequação do que vai ser o conteúdo do enunciado e de como lidar com as razões para se enunciar, tendo presente a quem o enunciado se endereça e, nesse todo, de que recursos linguísticos lançar mão para tal. Esse é um aprendizado que requer um cuidadoso processo de ensino, que aos poucos vá criando condições para que tais estudantes se desenvolvam no que diz respeito à *autoria*, em busca de que, ao longo do Ensino Fundamental, eles transcendam, aos

poucos, de uma postura de maior imitação da textualização dos outros para uma postura de maior autorregulação de sua conduta, colocando mais efetivamente a sua voz, na articulação com a voz de outros autores, isso tanto na oralidade/sinalização, como na escritura. Nesse percurso, é necessária a atenção para como as especificidades de cada *gênero do discurso* trazem implicações de maiores ou menores dificuldades de apropriação por parte dos/das estudantes, assim como é preciso ter presente que as Línguas Estrangeiras/Adicionais exigem cuidado com a apropriação dos sistemas – vocabulário e gramática – de que elas se constituem.

Ainda nesta discussão, o processo de *refação* dos textos é de fundamental importância, porque é por meio dele que se consolida o paulatino amadurecimento do/da estudante na sua historização como autor/a. Nesse processo, a atuação do/da professor/a é fundamental, como leitor/a atento/a do texto do/da estudante, para, na interação com ele/ela dar encaminhamentos que permitam uma reescritura consciente dos problemas detectados e segura das mudanças a serem feitas e das razões por que é necessário o fazer. Os recursos tecnológicos de edição de textos disponíveis na atualidade contribuem muito, tanto para o processo de *refação*, como para o processo de leitura orientadora do/da professor/a, com aposição de comentários em boxes e recursos afins. Nessa perspectiva, o/a professor/a não ‘corrige’, mas ‘lê’ o texto do/da estudante e orienta a *refação*.

Na educação para a *compreensão* e a *autoria*, é também fundamental que os/as professores/as de Línguas atentem a diferenças entre, de um lado, *frase/oração* e, de outro, *enunciado*. As interações sociais se dão por meio de *enunciados* e não de *frases/orações*. Em sua dimensão verbal, os *enunciados* se constituem de *frases/orações*, mas eles têm implicações dos quatro elementos mencionados na figura anterior, porque existem somente nas relações sociais. Já as *frases* e as *orações* são recortes artificialmente feitos, para fins metodológicos de atenção a especificidades sistêmicas da língua, como a compreensão de que a linguagem implica a presença de um núcleo nominal e de um núcleo verbal e itens afins, relacionados ao funcionamento dos sistemas linguísticos nas diferentes línguas. Logo, o foco condutor das aulas de Línguas precisa ser o *enunciado* e não *frases/orações*, porque estas últimas, por sua natureza isolada, não contemplam as condições de produção da linguagem e se prestam para finalidades de atenção aos sistemas linguísticos. Isso, porém, não significa negar o olhar para *frase/oração* nas aulas de Línguas. Esse olhar, no entanto, só faz sentido se estiver colocado a serviço do *enunciado* na interação social. Desse modo, o estudo de *frase/oração* e de seus constituintes só é relevante se estiver inteiramente a favor da atenção ao *enunciado* e às finalidades sociointeracionais dele.<sup>37</sup>

<sup>37</sup> No documento intitulado *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação das Línguas*, abordam-se exemplos desses processos.



Quanto à educação para a *leitura*, especificamente, é importante considerar a necessária ação docente no encaminhamento de atividades de ensino e aprendizagem que criem condições para que os/as estudantes reflitam sobre os textos lidos sob ambos os enfoques já mencionados: (i) a dimensão social dos *gêneros do discurso*, o que inclui atenção a esfera da atividade humana, historicidade dos interactantes, especificidade das relações entre tempo e espaço social, questões econômicas e culturais envolvidas, dentre outros desdobramentos; e (ii) *dimensão verbal dos gêneros do discurso*, o que requer atenção à materialidade linguística, ao modo como o autor agenciou recursos de linguagem verbal e não verbal para atender a seus propósitos sociointeracionais. Uma educação atenta a essas questões requer a organização de atividades planejadas com propósitos claros, por meio das quais o/a professor/a possa acompanhar os/as estudantes no processo de realização delas de modo que se mostrem de fato enriquecedoras.

Assim considerando, duas questões são fundamentalmente importantes: (i) os textos nos *gêneros do discurso* a serem propostos aos/às estudantes – quais textos em quais *gêneros*? –; e (ii) a abordagem a ser feita a partir desses textos nos *gêneros*<sup>38</sup>. Cabe ao/à professor/a atuar na *zona de desenvolvimento iminente* do/da estudantes, chamando sua atenção para a forma como o autor delineou o texto na busca da compreensão do leitor projetado na *autoria*, e isso implica atenção à dimensão social do *gênero*, tanto quanto a especificidades de sua dimensão verbal. Logo, das perguntas/questões/atividades propostas para o texto no *gênero* dependem, em boa medida, as possibilidades de o/a estudante ampliar mais efetivamente ou menos efetivamente suas vivências no campo das diferentes leituras e, por implicação, ampliar mais efetivamente ou menos efetivamente o seu repertório cultural, fazendo-o de modo crescentemente mais crítico.

Isso remete a outro importante processo, o que se tem chamado de *releitura*. Tendo lido os textos, compreendido os propósitos sociointeracionais de seus autores, refletido criticamente sobre esses mesmos propósitos – isso por meio das mencionadas atividades de ensino e aprendizagem acompanhadas de modo atento pelo/a professor/a –, ao final desse percurso é importante que os/as estudantes sejam convidados a voltar a ler os textos, agora com outro olhar, após vivências monitoradas pelo/a professor/a, cujo objetivo é a educação para a prática social da leitura na ampliação do repertório discente e no desenvolvimento das possibilidades dos/das estudantes de monitoramento crítico de seu próprio processo de leitura em textos de diferentes *gêneros do discurso* nas mais variadas esferas da atividade humana.

Por fim, ainda sobre a formação de leitores, é fundamental uma ação docente que provoque a crescente ampliação da familiaridade dos/das estudantes com leitura de textos em *gêneros do discurso secundários* que implicam o suporte *livro*, físico ou

<sup>38</sup> Também para esta discussão, fazem-se proposições no documento intitulado *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação*.



virtual. Trata-se não de uma educação para a valoração do suporte em si mesmo, mas para vivências que lidem mais efetivamente com tais *gêneros secundários* em diálogo com o que é do *grande tempo*, em se tratando das ciências, das artes, da ética, da filosofia e afins, fazendo-o sempre na tensão dialética ou na integração dialógica com o que é do âmbito do *pequeno tempo*, do cotidiano, do vernacular, do local, contemplando tanto a apropriação crítica da produção cultural humana, quanto a educação para o desvelamento de relações de poder historicamente delineadas.

Assim, para o ensino em Línguas, pode-se falar em um percurso de progressão tanto na educação para a *compreensão* quanto na educação para a *autoria* ao longo do ensino Fundamental,<sup>39</sup> o que implica que, aos poucos, este processo ganhe maior complexidade. Tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a abordagem da escrita/oralidade/sinalização supõe uma progressiva apropriação das possibilidades de *compreensão* e de *autoria*, desde o início do aprendizado do *sistema alfabético* até o momento em que o/a próprio/a o/a estudante se aproprie de recursos linguísticos implicados nas dimensões social e verbal dos *gêneros do discurso*. Aqui, vale lembrar que a dimensão social diz respeito a quem são os interactantes, em que esfera da atividade humana interagem, quais são seus propósitos enunciativos, de que suporte se valem para veicular seus textos e itens afins. Já a dimensão verbal toca a materialidade textual, exigindo atenção para a continuidade e a progressão textuais, a coerência e a coesão, o modo como léxico e gramática facultam a referência da realidade natural e cultural no texto no *gênero do discurso* e itens afins. Tudo isso precisa ganhar delineamento das ações didáticas propostas na educação para a *compreensão* e a *autoria*.

Interessa, ainda, ter presente que os *gêneros do discurso secundários*, conforme proposto pela abordagem bakhtiniana, estão ligados a contextos mais específicos de usos das *línguas* cuja circulação é legitimada pela respectiva esfera. Há um distanciamento, pois, entre o que é produzido na escola e o que é produzido nas outras esferas da atividade humana, já que em cada esfera, há mecanismos de controle da *compreensão* e da *autoria*. Assim, para que a produção escrita ou falada/sinalizada fique mais próxima dos *gêneros do discurso secundários*, considerando as esferas da atividade humana, o que for produzido na escola não pode se circunscrever apenas aos limites dela. À medida que são desenvolvidas novas tecnologias, novos propósitos comunicativos, surgem novas esferas da atividade humana, como também, em decorrência disso, podem mesclar-se ou surgir outros novos *gêneros*, uma vez que eles constituem delineamentos historicizados de interação social por meio das *línguas*, ficando quase impossível apontar em que momento surgem e em que momento se transformam.

<sup>39</sup> O quadro de objetivos de ensino de aprendizagem de Línguas, que compõem este documento, procura materializar propostas para esta progressão.

Uma questão importante se coloca, pois, nesta discussão: a esfera escolar lida com *gêneros do discurso* de outras esferas da atividade humana, como notícia, propaganda comercial, poema, romance, receita culinária, placa de trânsito e outros tantos, quer do *grande tempo*, quer do *cotidiano*. Quando, porém, a escola traz tais *gêneros* para o trabalho pedagógico, faz isso com o objetivo de educar o/a estudante para a interação social por meio do *gênero* em foco. Assim, é preciso que o/a professor/a de Línguas tenha muita clareza acerca dos objetivos que o movem ao fazer isso, porque não se trata de lidar, na escola, com os *gêneros* sob a mesma lógica que eles têm fora da escola. O/A professor/a apresenta, por exemplo, uma notícia a seus/suas estudantes, para que eles se eduquem na leitura de textos nesses *gêneros* e não exatamente para que se informem sobre a realidade atual – propósito da notícia na esfera jornalística. É claro que eles se informarão sobre tal, mas a abordagem da notícia na escola extrapola esse objetivo de informação com propósito em si mesma, em nome da educação para a leitura de notícias. Levar isso em conta é importante para não perder de vista a função social da escola, que, no caso das Línguas, é educar o sujeito para o monitoramento do modo como interage socialmente por meio de tais *línguas* nos mais variados *gêneros do discurso*.

Outro enfoque importante nessa reflexão é que nem todos os *gêneros do discurso* cujos textos são parte da educação para a leitura precisam ser também parte da educação para a *autoria*. Se tomarmos, por exemplo, um *contrato de adesão*, como aqueles que se assinam para compras por crediário em lojas de departamentos, a relevância da educação para a leitura parece clara – educar para a atenção aos documentos legais que se assina, não raro sem uma leitura atenta daquilo com que se está concordando. Já a relevância de educar para a *autoria* de textos em um *gênero* como esse seguramente merece discussão. Tome-se os mesmos cuidados com um *gênero* como o romance, por exemplo, ressalvados os diferentes objetivos de leitura. Assim, é importante o bom senso do/da professor/a de Línguas para avaliar a adequação de suas propostas pedagógicas.

Cuidados também devem ser tomados quanto à busca infundada por uma exaustão na abordagem os *gêneros*: a injustificada preocupação em trabalhar, por exemplo, o maior número possível deles em um ano escolar ou na Educação Básica como um todo. Isso não faz sentido, por, no mínimo, duas razões: (i) a lógica das teorias de *gêneros do discurso* por si mesma impede um raciocínio como esse, porque tais teorias não têm base categorial (categorizar os *gêneros* em classes fechadas e exaustivas); e (ii) a educação em linguagem precisa ter presente que determinados *gêneros* são muito importantes no percurso de desenvolvimentos dos/das estudantes, o que exige reiteração desses *gêneros*, em abordagens ao longo do Ensino Fundamental – o *conto*, o *ensaio* e a *reportagem* são exemplos disso, acompanham os/as estudantes em muitos dos anos escolares.

Diante dessas considerações sobre *compreensão* e *autoria*, a educação em Línguas no Ensino Fundamental, desde os três primeiros anos (processo de apropriação da escrita em língua portuguesa e vivências com a língua estrangeira/adicional),

deve ter como princípio norteador a interação social por meio dos *gêneros do discurso*, para que as produções dos/das estudantes constituam práticas de linguagem em uso. É isso que garantirá o processo de paulatina formação para a *autoria* e para a *compreensão*. Assim, em se tratando das vivências já em curso na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC), dentre as diferentes práticas nos Componentes Curriculares de Línguas, tais enfoques em atividades respectivas às práticas de linguagem vêm tendo lugar crescente no cotidiano na *esfera escolar*. A tônica que se coloca para o processo atual é projetar como foco central da educação em linguagem o encontro entre o *eu* e o *outro*, mediado pelas Línguas, o que se dá nas diferentes esferas da atividade humana, contemplando recursos vocabulares e gramaticais que se prestam aos propósitos interacionais por meio da oralidade/sinalização e da escrita, na relação com as demais semioses (imagens, sons, gestos, movimentos e afins).

Nessa discussão, é oportuno lembrar que as tipologias textuais (ou sequências textuais) – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, injuntiva e afins – são constitutivas dos textos nos *gêneros do discurso*. Só se realizam, em uma situação sociointeracional, no âmbito dos *gêneros do discurso*. Assim compreendido o processo, a condição até então norteadora da ação docente, assumida, sob vários aspectos, pelas sequências didáticas e tipologias textuais converte-se para a condição de constitutiva de tais propósitos enunciativos, os quais têm como origem as relações intersubjetivas nas mencionadas esferas da atividade humana.

Desse modo, propõe-se a ressignificação de uma ação educativa que tem por base as tipologias textuais respectivas à ordem do *narrar*, do *relatar*, do *argumentar* e afins, na proposta de trabalho com as *sequências didáticas*. Tal possível ressignificação dos enfoques desse encaminhamento apresenta-se como um convite à inversão do movimento: partir-se da *interação social* situada histórica e culturalmente nas diferentes *esferas da atividade humana* – o encontro do *eu* com o *outro* – e, prevalecendo assim esse ponto de partida, educar para como as diferentes tipologias textuais se colocam a serviço dessas mesmas *interações* nos textos nos diferentes *gêneros do discurso*, chamando atenção para os recursos vocabulares e gramaticais usados nos propósitos interacionais para tal. Propõe-se, pois, um movimento de ir-e-vir do todo para as partes e delas para o todo novamente, de modo a ter origem na *prática social* e, ao final do processo, retornar a essa mesma prática social, tendo-a, agora, ressignificada.<sup>40</sup>

## Eixos e conceitos respectivos aos Componentes Curriculares das Línguas

Nesta seção, tematizam-se eixos e conceitos constitutivos dos Componentes das Línguas na Área de Linguagens, em convergência com documentos indutores da educação em linguagem em nível nacional e estadual, mantendo-se a *interação social*

<sup>40</sup> Conforme Saviani (2012 [1983]).

por meio das *linguagens* como foco integrador da Área. Quanto a isso, à educação em Línguas compete promover a aprendizagem de conhecimentos linguísticos implicados no pleno exercício da cidadania, o que remete ao desenvolvimento da *leitura*, da *ausculta*, da *autoria* e – a serviço delas – da *reflexão* sobre tais línguas, em *interações situadas* na história e na cultura, processo que tem lugar em diferentes *esferas da atividade humana*.

Os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras/Adicionais nesta Proposta Curricular estão em alinhamento com documentos oficiais da educação em nível nacional na eleição das *práticas de linguagem* como questão fundante. Tais componentes de Línguas, porém, são tomados conjuntamente neste documento municipal, a partir de dois grandes eixos já mencionados: a *compreensão em linguagem* – contempladas *leitura* e *ausculta* – e a *produção em linguagem: autoria* – contempladas a *oralidade/sinalização* e a *escrita*. Em favor desses dois eixos, coloca-se a apropriação de conhecimentos linguísticos, não como um terceiro eixo – reitera-se –, mas em favor dos dois anteriores.

Tendo tais eixos como constitutivos da educação em linguagem nos componentes das Línguas, esta proposta referenda os *conceitos científicos* da Área de Linguagens da Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014), a saber: (i) *cultura escrita e história* como conceitos mais amplos no âmbito dos quais as práticas de uso das línguas acontecem, marcando-se pela (ii) *ideologia/axiologia* o que implica configurações *éticas* e *estéticas* desses mesmos usos; ainda sob esse escopo, a (iii) *semiose* coloca-se como questão essencial, considerando o papel dos signos na *sociointeração* e nas *representações de mundo*. Tais signos têm lugar em *interações* situadas em (iv) *contextos sociointeracionais* específicos, na (v) *textualidade*, cuja constituição implica a articulação de (vi) *formas e funções*.

Finalmente, em atenção aos princípios educativos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis (SC) (FLORIANÓPOLIS, 2015), o já mencionado conceito de *letramento* ganha especial destaque no conjunto de conceitos com os quais operam os componentes das Línguas no percurso formativo em favor da *formação humana integral* no campo da Língua Portuguesa e das Línguas Estrangeiras/Adicionais, considerada, também, a Língua Brasileira de Sinais. Esse conceito é compreendido – no âmbito do presente documento – como respectivo aos usos sociais da escrita e à ecologia desses usos, distinguindo-se de uma abordagem que o tome como sinônimo de *competência*, distinção esta que o aproxima das compreensões que problematizam o relativismo cultural a exemplo da equivocada correspondência entre “um letramento e uma cultura”. Este documento de Línguas afasta-se dessas abordagens relativistas.

Assim considerando, importa que as *línguas* lidem com *textos* que circulem socialmente e que são fonte de informação e de conhecimento sobre o mundo no âmbito dos *gêneros do discurso*, em um movimento de interlocução em que os envolvidos precisam se identificar como sujeitos, lidando com a interpretação da realidade natural e cultural, questionando-a e posicionando-se criticamente frente a ela na *sociointeração*.

## Objetivos dos Componentes Curriculares das Línguas por Ano Escolar

A base para o trabalho com Línguas no Ensino Fundamental é a concepção de *língua* como prática social, como mediação necessária entre os sujeitos na interação social e deles com a realidade natural e cultural. Sob esse enfoque, considera-se o sujeito em sua singularidade e historicidade, constituindo-se na relação com o outro. Tais fundamentos requerem organizar a educação em Línguas tendo como questão maior as relações intersubjetivas que se estabelecem por meio dessas *línguas*, buscando ampliar as vivências dos sujeitos para que monitorem mais efetivamente o modo como interagem naquelas práticas de linguagem que já são de seu domínio, assim como de modo a se apropriarem de práticas que ainda não lhes são familiares.

Trata-se, pois, de um percurso de formação em que modalidade oral/sinalizada e modalidade escrita se articulam com outras semioses – imagens e sons de todo tipo –, sobretudo considerando as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Assim, a educação em Línguas organiza-se sobre o desafio de empreender um processo de ensino que favoreça, em uma perspectiva crítica, tanto o estranhamento do familiar como a apropriação do novo.

Para tanto, o traçado dos objetivos para a educação em Línguas do Ensino Fundamental, como segue, tem como eixo organizador a interação social mediada pelas línguas nas diferentes esferas da atividade humana. Desse modo, os processos interacionais são os norteadores do percurso formativo, e os conteúdos são concebidos em favor de tais processos interacionais. Assim, busca-se fugir ao risco de tomar as práticas sociais como “conteúdos” de ensino, evitando-se objetificar os *gêneros do discurso*, conferir-lhes uma estabilidade que contraria sua razão e ser. Por outro lado, esses conteúdos de ensino devem estar a serviço de tais práticas sociais – recursos linguísticos agenciados nos propósitos sociointeracionais dos sujeitos –, buscando fugir a dois grandes desafios que ainda se colocam hoje na esfera escolar: (i) a retomada de conteúdos gramaticais normativos, boa parte das vezes em nome de enfrentar um ‘esvaziamento’ da ação em Línguas, ou, o oposto, (ii) a ausência de qualquer abordagem no âmbito dos conhecimentos gramaticais, boa parte das vezes em nome das certezas do professor acerca do que ‘não deva ser feito’, mas da dificuldade de compreensão do que ‘se deva fazer’ com esses mesmos conhecimentos.

São, pois, propósitos dos Componentes Curriculares respectivos às Línguas: (i) apropriar-se de recursos linguísticos que favoreçam progressivos monitoramento e criticidade em relação às práticas sociais de uso das *línguas* que já são familiares aos sujeitos nas esferas da atividade humana em que já se encontram inseridos; e (ii) ampliar gradativamente o repertório dos usos das *línguas* nas esferas da atividade humana em que tais sujeitos ainda não têm inserção efetiva, de modo a vivenciar criticamente experiências que lhes possibilitem relações intersubjetivas diversificadas e enriquecedoras, em seu próprio grupo cultural ou em grupos distintos do seu.

Para tanto, é preciso aprofundar e diversificar vivências com *leituras* de textos nos *gêneros do discurso* que configuram as diferentes esferas da atividade humana e

que caracterizam relações intersubjetivas ligadas ao *cotidiano* ou ao *grande tempo*, em suportes de todo tipo e na articulação com semioses para além da modalidade escrita da língua. É também fundamental vivenciar usos da *oralidade/sinalização* característicos de processos interacionais presenciais ou a distância, vinculados aos usos formais da fala/sinalização, tanto quanto vinculados à informalidade do cotidiano, de modo a contemplar o amplo universo das esferas da atividade humana que requerem tais variabilidades da modalidade oral/sinalizada. Coloca-se, também, como necessário experienciar a *autoria* por meio da escrita e da oralidade/sinalização, na articulação com outras semioses, em textos nos *gêneros do discurso* que caracterizam as mais variadas esferas da atividade humana, ligados às vivências imediatas dos sujeitos, tanto quanto vinculados a relações intersubjetivas mediadas no tempo, no espaço social e distantes do grupo cultural, considerando as condições de produção exigidas na interação social.

Para que isso seja possível, os/as estudantes precisam compreender especificidades dos recursos vocabulares e gramaticais agenciados nos diferentes propósitos sociointeracionais do *outro* que se enuncia e aos quais o *eu* responde por ocasião dos processos de compreensão oral/sinalizada e escrita, tanto quanto dos recursos vocabulares e gramaticais agenciados no ato de enunciar-se do *eu* para o *outro*, por ocasião dos processos de *autoria*, visando monitorar mais efetivamente o modo como as línguas se prestam para os diferentes propósitos em favor dos quais se estabelecem as relações intersubjetivas nas muitas esferas da atividade humana.

O enfoque está, pois, tanto no *cotidiano* quanto no *grande tempo*. Para atender a esses enfoques gerais, seguem, assim, os objetivos por ano de escolaridade. O quadro de tais objetivos por ano de escolaridade obedece, pois, à lógica que representamos na Figura 3 a seguir:

**Figura 3: Interação Social**



Fonte: Os Autores



Em convergência com essas compreensões e encaminhamentos, na sequência, constam os quadros com os objetivos por ano escolar.

## Quadro 2 - COORDENADAS PARA OS COMPONENTES DE LÍNGUAS

**Eixo central:** As línguas nas esferas da atividade humana nas quais a interação social acontece por meio dos *gêneros do discurso*.

**Objetivo Geral das Línguas:** Educar-se para o monitoramento<sup>41</sup> e para ampliação de vivências com as línguas nas interações sociais por meio de *compreensão e autoria* em textos nos *gêneros do discurso* nas diferentes esferas da atividade humana.

### Subeixo I: Esferas da atividade humana vinculadas ao *cotidiano*

**Objetivo específico:** Vivenciar a *leitura, a ausculta e a autoria* em interações sociais por meio de textos em *gêneros do discurso*, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:

- (i) **Esferas familiar e comunitária:** interações por meio de manuais de instrução, bilhetes, *e-mails*, cartas, receitas, histórias familiares, documentos organizadores da vida em família e afins.
- (ii) **Esfera escolar:** interações por meio de atividades escolares, registros de agenda, textos didáticos, redações escolares e afins.
- (iii) **Esfera do consumo:** interações por meio de propagandas, rótulos, contratos comerciais, notas fiscais e afins.
- (iv) **Esfera da saúde:** interações por meio de bulas de remédios, receitas médicas, relatórios de exames e afins.
- (v) **Esfera do jornalismo:** interações por meio de notícias, anúncios, propagandas e afins.
- (vi) **Esfera das redes sociais:** interações por meio de aplicativos de mensagens de texto e de voz, *posts* e afins.

### Subeixo II: Esferas da atividade humana vinculadas ao *grande tempo*

**Objetivo específico:** Vivenciar a *leitura, a ausculta e a autoria* em interações sociais por meio de textos em *gêneros do discurso*, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:

- (i) **Esfera literária e das artes em geral:** interações por meio de lendas, fábulas, trava-línguas, parlendas, contos, mitos, crônicas, romances, novelas, peças de teatro, poemas, sonetos, canções e afins.
- (ii) **Esfera científica:** interações por meio de ensaios curtos, artigos, verbetes, resumos, glossários, resenhas, fichamentos, seminários e afins.
- (iii) **Esfera jurídica/da moral/da ética/ das normalizações em geral:** interações por meio de regimentos, leis, estatutos, abaixo-assinados, cartas reclamatórias, códigos de posturas e afins.
- (iv) **Esfera do jornalismo:** interações por meio de editoriais, cadernos de cultura, crônicas, reportagens e afins.

<sup>41</sup> Os sentidos de *monitoramento*, assim como de todos os demais conceitos, estão explicitados no texto que precede estes quadros.

## ENFOQUES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NOS NOVE ANOS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

(Os itens a seguir devem ser trabalhos sempre em textos, nos *gêneros do discurso* correspondentes às diferentes esferas da atividade humana.)

### Detalhamento dos enfoques

#### 1. Enfoque na *ausculta* e na *autoria* na oralidade/sinalização

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
1.1 Comunicar-se oralmente de maneira articulada, fazendo-se entender pelo outro.	I/A	A/C	C/R	R	R	R	R	R	R
1.2 Brincar com a linguagem explorando ritmo e rimas das palavras.	I/A	A/C	C	C/R	R	R	R	R	R
1.3 Reconhecer e empregar a variedade linguística adequada a cada interação social.	I	I	A	A/C	C	C	C	R	R
1.4 Reconhecer e produzir efeitos de sentido por meio do uso de diferentes registros e variedades linguísticas.	I	I	A/C	A/C	C	C	C	R	R
1.5 Educar-se para escutar com atenção, responder com adequação ao interlocutor e expor com propriedade opiniões.	I	I	A	A	A	C	C	C	R
1.6 Planejar a fala em situações formais.	I	I	I	A	A	C	C	C	R
1.7 Expor oralmente resultado de pesquisa, apoiando-se em apontamentos escritos.	I	I	I	A	A	C	C	C	R

#### 2. Enfoque na apropriação das convenções básicas da escrita

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
2.1 Conhecer e utilizar a escrita em suas funções sociais.	I/A/C	C	C	R	R	R	R	R	R
2.2 Educar-se para usar a escrita, apropriando-se de objetos de escrita presentes na cultura escolar e vivenciando a escrita como produto cultural	I/A/C	C	C	C/R					
2.3 Reconhecer a escrita alfabética entre outros registros gráficos (pictogramas, ideogramas, números)	I/A/C	C	C	R					
2.4 Demonstrar percepção da relação entre fala e escrita/sinalização em registros espontâneos.	I/A/C	C	C/R	R					
2.5 Refletir sobre o sistema alfabético com base na leitura de nomes próprios, rótulos de produtos e outras escritas.	I/A/C	C	C/R	R					
2.6 Escrever o próprio nome e sobrenome e identificar o nome de colegas da turma.	I/A/C	C	C/R	R					
2.7 Dominar convenções gráficas: orientações e alinhamento da escrita e função de segmentação dos espaços em branco.	I/A/C	C	C/R	R					
2.8 Conhecer o alfabeto: compreender a categorização gráfica e funcional das letras escrevendo textos, mesmo que apresentem inadequações formais.	I/A/C	C	C/R	R					
2.9 Interagir por escrito considerando registros ainda que de modo não convencional, com gradativa percepção da necessidade de apropriação do (registro) formal.	I/A	A/C	C	R	R				
2.10 Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, compreendendo as relações entre grafemas e fonemas – e vice-versa – e regularidades ortográficas.	I/A	A/C	C/R	R					
2.11 Compreender irregularidades ortográficas.	I	I/A	A	A/C	C	C	C	R	R
2.12 Apropriar-se da acentuação gráfica das palavras e do uso diacríticos em geral.	I	I/A	A	A/C	A	C	C	C	R
2.13 Reconhecer e aplicar recursos linguísticos para abreviaturas e siglas.	I	I/A	I/A	I/A	A/C	C	C	C	R
2.14 Apropriar-se do uso de letras maiúsculas e minúsculas.	I	I/A	A/C	C	C	C	C	R	R



### 3. Enfoque na ampliação das vivências por meio da *leitura*

(*Leitura*, nos itens a seguir, deve ser tomada sempre como *leitura de textos*, em determinados suportes, no âmbito dos *gêneros do discurso* nas diferentes esferas da atividade humana.)

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
3.1 Interpretar símbolos não alfabéticos (calendários, rótulos, logotipos, relógio, e afins).	I	A/C	C/R	R					
3.2 Familiarizar-se com livros e/ou outros suportes de textos.	I/A	A/C	C/R	R	R				
3.3 Interpretar histórias lidas pelo/a professor/a por meio de desenho, dramatização, modelagem etc.	I/A	A	C	R	R				
3.4 Inferir o conteúdo de um texto antes de fazer a leitura, com base em título, imagens, diagramação e informações contidas na capa, contracapa ou índice.	I	A	C	R	R				
3.5 Desenvolver disposições favoráveis à leitura.	I	I	A	A	C	C	C	R	R
3.6 Desenvolver fluência em leitura.	I	I	A	A/C	C	C	C	R	R
3.7 Identificar a finalidade interacional do <i>gênero</i> em que o texto é lido, assim como a esfera da atividade humana em que esse <i>gênero</i> institui relações interpessoais e especificidades do suporte em que o texto é materializado no <i>gênero</i> .	I	I	A	A/C	C	C	C	R	R
3.8 Reconhecer diferentes semioses nos <i>gêneros</i> multimodais.	I	I	A	A/C	C	C	C	R	R
3.9 Educar-se para a localização de informações explícitas, para a interpretação de informações implícitas e para a reflexão e avaliação sobre o conteúdo lido.	I	I	A	A	C	C	C	C	C

### 4. Enfoque articulado na ampliação das vivências por meio da *leitura* e da *autoria* na escrita

(*Leitura e autoria na escrita*, nos itens a seguir, devem ser tomadas sempre como *leitura e autoria de textos*, em determinados suportes, no âmbito dos *gêneros do discurso* nas diferentes esferas da atividade humana.)

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
4.1 Apropriar-se de seqüências textuais que constituem os textos nos diferentes <i>gêneros do discurso</i> nas diferentes esferas, reconhecendo as finalidades a que se prestam tais seqüências e os recursos de linguagem que as constituem, com destaque a: <sup>42</sup>									
a) narrar;	I	I/A	A/C	C	C	R	R	R	R
b) poetizar;	I	I/A	A/C	C	C	R	R	R	R
c) descrever;	I	I	A/C	C	C	R	R	R	R
d) explicar;	I	I	A/C	C	C	C	C	R	R
e) instruir;	I	I	A/C	C	–	C	C	R	R
f) argumentar;	I	I/A	A/C	A	A	C	C	C	C
g) persuadir.	I	I/A	A/C	A	A	C	C	C	R

<sup>42</sup> Como explicitado no documento intitulado *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação*, a introdução desses itens nos Anos Iniciais não significa trabalho conceitual – dizer o que é *argumentação*, *injunção* e *afins* –; não se trata desse enfoque. Ao contrário, mantém-se desde os Anos Iniciais porque são recursos da linguagem contemplados nas interações orais/sinalizadas e atividades afins: quando por exemplo, o/a professor/a convida a criança a justificar por que gostou ou não de um conto e a educa para que progressivamente enriqueça o modo como se posiciona, está educando para a argumentação. Em se tratando da injunção, quando lida com regras de jogos na oralidade/sinalização ou na escrita, está educando para como se consolida a injunção.

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>4.2</b> Reconhecer recorrências/regularidades no conteúdo temático do texto no <i>gênero</i> e vivenciar sua aplicação:									
a) na narração: conteúdo de informação e de fruição e recursos linguísticos para tal;	I	A	A/C	C	R	R	R	R	R
b) na poesia: conteúdo de fruição e recursos linguísticos para tal;	I	I/A	A/C	C	R	R	R	R	R
c) na descrição: conteúdo de informação e de fruição e recursos linguísticos para tal;	I	I/A	A/C	C	R	R	R	R	R
d) na instrução: conteúdo de informação e de coerção/admoestação e recursos linguísticos para tal;	I	I	A/C	C	C	C	C	R	R
e) na explicação: conteúdo de apresentação, demonstração, parafaseamento e afins e recursos linguísticos para tal;	I	I	I	A	A	A	C	C	C
f) na argumentação: conteúdo de cientificação, de convencimento e de opinião e recursos linguísticos para tal;	I	I	I	A	A	A	C	C	C
g) na persuasão: conteúdo de cooptação e recursos linguísticos para tal.									
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>4.3</b> Reconhecer e aplicar, na coerência textual:									
a) eixos de sentidos sobre o qual se estrutura o texto no <i>gênero do discurso</i> ;	I	I	I	A	A	C	C	C	C
b) reiteração desse eixo/tema;	I	I	I	A	A	C	C	C	C
c) progressão desse eixo/tema: argumentos à tese; fatos ao enredo, descrição aos produtos, procedimentos à ordenação e afins;	I	I	I	A	A	C	C	C	C
d) relações de causa e consequência;	I	I	I	A	A	C	C	C	C
e) relações lógicas no desdobramento do tema: relação entre argumentos na argumentação, relação entre fatos na narração, relação entre comportamentos na injunção, relação entre cenários/itens na descrição e afins.	I	I	I	A	A	C	C	C	C
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>4.4</b> Identificar marcas linguísticas de enunciadores (quem é/são o/os autor/es) e enunciatários (quem é/são o/os ouvintes/leitores) e valer-se delas nos projetos de autoria.	I	I	A	A	C	C	C	R	R
<b>4.5</b> Reconhecer e aplicar interdiscursos: paráfrases, citações, discurso reportado.	I	I	A	A	A	C	C	C	R
<b>4.6</b> Identificar e aplicar recursos expressivos para efeitos de humor.	I	I	I	A	A	C	C	C	R
<b>4.7</b> Reconhecer e produzir efeitos de sentidos provocados por figuras de linguagem, compreendendo distinções entre conotação e denotação.	I	I	I	A	A	A	C	C	C
<b>4.8</b> Identificar e produzir efeitos de sentido por meio de seleção de vocabulário: sinonímia, antonímia, homonímia, hiponímia, hiperonímia, familiarizando-se com usos de dicionários em diferentes suportes.	I	I	A	A	C	C	C	R	R
<b>4.9</b> Reconhecer e aplicar mecanismos de coesão: recursos nominais e pronominais implicados na recuperação do referente e na articulação da predicação.	I	I	A	A	A	C	C	C	R

## 5. Enfoque na autoria – na oralidade/sinalização e na escrita

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>5.1</b> Produzir textos em <i>gêneros do discurso</i> com ênfase nas esferas do cotidiano: <sup>43</sup>									
a) esferas familiar e comunitária;	I	A	A	C	C	C	R	R	R
b) esferas das redes sociais;	I	A	A	C	C	C	R	R	R
c) esfera do consumo;	I	A	A	C	C	C	R	R	R
d) esfera jornalística ( <i>gêneros do discurso</i> com textos de menor aprofundamento informacional);	I	A	A	C	C	C	R	R	R
e) esfera da saúde;	I	I	A	C	C	C	R	R	R
f) esfera escolar.	I	A	A	C	C	C	R	R	R
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>5.2</b> Produzir textos em <i>gêneros do discurso</i> com ênfase nas esferas do grande tempo:									
a) esfera literária e das artes;	I	I	I	A	A	C	C	C	C
b) esfera jornalística ( <i>gêneros do discurso</i> com textos de maior aprofundamento informacional);	I	I	I	A	A	C	C	C	C
c) esfera científica;	I	I	I	A	A	C	C	C	C
d) esfera jurídica/da moral/da ética/das normalizações em geral.	I	I	I	A	A	C	C	C	C

## 6. Enfoque nos conhecimentos gramaticais em favor da compreensão, da ausculta e da autoria (Os conhecimentos gramaticais não são tomados com fins em si próprios, mas a serviço do monitoramento e da ampliação das vivências nas interações sociais.)

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>6.1</b> Apropriar-se de recursos nominais e pronominais usados para referenciar o mundo no texto no âmbito do <i>gênero do discurso</i> nas esferas da atividade humana: a articulação entre artigos, expressões substantivas, pronomes e expressões adjetivas na tessitura textual.	I	I	I	A	A	A	C	C	C
<b>6.2</b> Apropriar-se de recursos verbais usados na progressão textual nos <i>gêneros do discurso</i> nas diferentes esferas da atividade humana:									
a) os tempos presentes e futuros na argumentação, na explicação e na exposição;	I	I	I	A	A	A	C	C	C
b) os tempos pretéritos e futuros na narração;	I	I	I	A	A	C	C	R	R
c) o modo imperativo e os infinitivos na injunção e na persuasão.	I	I	I	A	A	A	A	C	C

<sup>43</sup> Mantém-se essas esferas também para os Anos Iniciais, o que não significa que devam receber tratamento conceitual, detalhado, como “o que é uma receita médica”, “o que é uma notícia”, “o que é uma lei”. Trata-se de uma inserção que se coloca no âmbito de outras atividades, como, por exemplo: na leitura de um conto, a coruja estabelece **leis** para a paz na floresta; na abordagem de histórias familiares, surgem menções a cirurgias e médicos, a medicamentos e **receitas**; na discussão sobre o final de semana, surge menção a **notícias** que ocuparam as conversas de família. Usos da linguagem das *esferas da saúde, jornalística e jurídica* surgem e são foco de atenção da classe, exigindo, nos contornos da discussão, atenção das crianças a implicações para os sentidos ali em foco de *gêneros* como “uma lei”, uma receita médica, “uma notícia”, sem o objetivo de tornar esses *gêneros* objeto de estudo em si mesmos e por si mesmos.

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>6.3</b> Apropriar-se de recursos temporais de situacionais na progressão textual nos <i>gêneros do discurso</i> nas diferentes esferas da atividade humana:									
a) os recursos linguísticos para indicação de tempo e de espaço;	I	I	I	A	A	C	C	R	R
b) os recursos linguísticos para modalização.	I	I	I	A	A	C	C	R	R
<b>6.4</b> Apropriar-se de recursos para encadeamento de operações argumentativas nos textos nos <i>gêneros do discurso</i> nas diferentes esferas da atividade humana.	I	I	I	A	A	A	C	C	C
<b>6.5</b> Apropriar-se de recursos linguísticos para constituição e encadeamento de sentenças na tessitura textual:									
a) recursos linguísticos de constituição e encadeamento das sentenças, incluindo o domínio da pontuação;	I	I	I	A	A	A	C	C	C
b) recursos linguísticos de articulação nominal e verbal de número, pessoa e gênero no interior das sentenças;	I	I	I	A	A	A	C	C	C
c) recursos linguísticos de articulação entre o núcleo das sentenças e seus complementos, incluindo a acentuação indicativa da crase.	I	I	I	I	I	A	C	C	C

### QUADRO 3 - COORDENADAS PARA OS COMPONENTES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS

**Eixo central:** As línguas nas esferas da atividade humana nas quais a interação social acontece por meio dos *gêneros do discurso*.

**Objetivo Geral das Línguas:** Educar-se para o monitoramento<sup>41</sup> e para ampliação de vivências com as línguas nas interações sociais por meio de *compreensão e autoria* em textos nos *gêneros do discurso* nas diferentes esferas da atividade humana.

#### Subeixo I: Esferas da atividade humana vinculadas ao *cotidiano*

**Objetivo específico:** Vivenciar a *leitura, a ausculta e a autoria* em interações sociais por meio de textos em gêneros do discurso, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:

- (i) **Esferas familiar e comunitária:** interações por meio de manuais de instrução, bilhetes, *e-mails*, cartas, receitas, histórias familiares, documentos organizadores da vida em família e afins.
- (ii) **Esfera escolar:** interações por meio de atividades escolares, registros de agenda, textos didáticos, redações escolares e afins.
- (iii) **Esfera do consumo:** interações por meio de propagandas, rótulos, contratos comerciais, notas fiscais e afins.
- (iv) **Esfera da saúde:** interações por meio de bulas de remédios, receitas médicas, relatórios de exames e afins.
- (v) **Esfera do jornalismo:** interações por meio de notícias, anúncios, propagandas e afins.
- (vi) **Esfera das redes sociais:** interações por meio de aplicativos de mensagens de texto e de voz, posts e afins.

#### Subeixo II: Esferas da atividade humana vinculadas ao *grande tempo*

**Objetivo específico:** Vivenciar a *leitura, a ausculta e a autoria* em interações sociais por meio de textos em gêneros do discurso, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:

- (i) **Esfera literária e das artes em geral:** interações por meio de lendas, fábulas, trava-línguas, parlendas, contos, mitos, crônicas, romances, novelas, peças de teatro, poemas, sonetos, canções e afins.
- (ii) **Esfera científica:** interações por meio de ensaios curtos, artigos, verbetes, resumos, glossários, resenhas, fichamentos, seminários e afins.
- (iii) **Esfera jurídica/da moral/da ética/ das normalizações em geral:** interações por meio de regimentos, leis, estatutos, abaixo-assinados, cartas reclamatórias, códigos de posturas e afins.
- (iv) **Esfera do jornalismo:** interações por meio de editoriais, cadernos de cultura, crônicas, reportagens e afins.

## ENFOQUES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NOS NOVE ANOS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL PARA AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS /ADICIONAIS

(Os itens a seguir devem ser trabalhos sempre em textos, nos gêneros do discurso correspondentes às diferentes esferas da atividade humana.)

### Detalhamento dos enfoques

1. Enfoque na ausculta e na autoria na oralidade/sinalização									
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
1.1 Comunicar-se oralmente, fazendo-se entender pelo outro.	I/A	I/A	I/A	I/A	I/A	A	A	A	A
1.2 Brincar com a linguagem explorando ritmo e rimas das palavras.	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A
1.3 Reconhecer e empregar a variedade linguística adequada a cada interação social.	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C
1.4 Reconhecer e produzir efeitos de sentido por meio do uso de diferentes registros e variedades linguísticas.	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C
1.5 Educar-se para escutar com atenção, responder com adequação ao interlocutor e expor com propriedade opiniões.	I	I	I	I/A	A	A	A	A	A
1.6 Planejar a fala em situações informais e formais.	I	I	I	A	A	A	A	C	C
2. Enfoque na apropriação das convenções básicas da escrita									
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
2.1 Conhecer e utilizar a escrita em suas funções sociais.	I/A	A	A	A	C	C	C	R	R
2.2 Educar-se para usar a escrita, como produto cultural.	I	I	I	A	A	A	C	C	C
2.3 Reconhecer a escrita alfabética entre outros registros gráficos (pictogramas, ideogramas, números).	-	-	I	I/A/C	A/C/R	-	-	-	-
2.4 Demonstrar percepção da relação entre fala e escrita em registros espontâneos.	-	-	I	I	I/A	A	A	-	-
2.5 Refletir sobre o sistema alfabético com base na leitura de nomes próprios, rótulos de produtos e outras escritas.	-	-	I	I/A	A/C	C/R	-	-	-
2.6 Escrever o próprio nome e identificar o nome de colegas da turma.	I	I	I/A	C	R	-	-	-	-
2.7 Apropriar-se de convenções gráficas: orientações e alinhamento da escrita e função de segmentação dos espaços em branco.	-	-	I	I/A	A	A	C	C	C
2.8 Conhecer o alfabeto: compreender a categorização gráfica e funcional das letras escrevendo textos, mesmo que apresentem inadequações formais.	-	-	I	I/A	I/A	A/C/R	R	R	R
2.9 Interagir por escrito considerando registros ainda que de modo não convencional, com gradativa percepção da necessidade de apropriação do (registro) formal.	-	-	I/A	A	A	A/C/R	R	R	R
2.10 Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, percebendo as relações entre grafemas e fonemas – e vice-versa.	-	-	I	I	I/A	A	A/C	C	C
2.11 Reconhecer e aplicar recursos linguísticos para abreviaturas e siglas.	-	-	I	I	A	A	C	C	C
2.12 Apropriar-se do uso de letras maiúsculas e minúsculas.	-	-	I	I/A	A	A/C	C	R	R

### 3. Enfoque na ampliação das vivências por meio da leitura

(*Leitura*, nos itens a seguir, deve ser tomada sempre como *leitura de textos*, em determinados suportes, no âmbito dos gêneros do discurso nas diferentes esferas da atividade humana.)

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
3.1 Interpretar símbolos não alfabéticos (calendários, mapas, rótulos, logotipos, relógio, mapas).	I	I	I/A	A	A	C	C	R	R
3.2 Familiarizar-se com livros e/ou outros suportes de textos.	I/A	A/C	C/R	R	R	-	-	-	-
3.3 Interpretar histórias lidas pelo/a professor/a através de desenho, dramatização, modelagem etc.	I	I	I	A	A	A	C	C	C
3.4 Inferir o conteúdo de um texto antes de fazer a leitura com base em título, imagens, diagramação e informações contidas na capa, contracapa ou índice.	I	I	I	A	A	A	C	C	C
3.5 Desenvolver fluência em leitura.	-	-	-	I	I	A	A	A/C	A/C
3.6 Desenvolver disposições favoráveis à leitura.	-	-	I	I	I/A	A	C	C/R	R
3.7 Identificar a finalidade interacional do gênero em que o texto é lido, assim como a esfera da atividade humana em que esse gênero institui relações interpessoais e especificidades do suporte em que o texto é materializado no gênero.	I	I	I	A	A	C	C	R	R
3.8 Reconhecer diferentes semioses nos gêneros multimodais.	-	-	I	I/A	A/C	C	C	R	R
3.9 Educar-se para a localização de informações explícitas, para a interpretação de informações implícitas e para a reflexão e avaliação sobre o conteúdo lido.	I	I	I	I	I/A	A	A	A/C	A/C

### 4. Enfoque articulado na ampliação das vivências por meio da leitura e da autoria na escrita

(*Leitura e autoria na escrita*, nos itens a seguir, devem ser tomadas sempre como *leitura e autoria de textos*, em determinados suportes, no âmbito dos gêneros do discurso nas diferentes esferas da atividade humana.)

(Anos iniciais: foco na oralidade)

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
4.1 Dominar seqüências textuais que constituem os textos nos diferentes gêneros do discurso nas diferentes esferas, reconhecendo as finalidades a que se prestam tais seqüências e os recursos de linguagem que as constituem, com destaque a:									
a) narrar;	-	-	I	I	I/A	I/A	A	A/C	A/C
b) poetizar;	-	-	I	I	I	I/A	A	A/C	A/C
c) descrever;	-	-	I	I	I	I/A	A	A/C	A/C
d) explicar;	-	-	-	-	-	-	I	I/A	I/A
e) instruir;	-	-	I	I	I/A	I/A	A	A/C	A/C
f) argumentar;	-	-	-	-	-	-	-	I	I/A
g) persuadir.	-	-	-	-	-	-	-	-	I

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>4.2 Reconhecer recorrências/regularidades no conteúdo temático do texto no gênero e vivenciar sua aplicação:</b>									
a) na narração: conteúdo de informação e de fruição e recursos linguísticos para tal;	-	-	I	I	I/A	I/A	A	A/C	A/C
b) na poesia: conteúdo de fruição e recursos linguísticos para tal;	-	-	I	I	I/A	I/A	A	A/C	A/C
c) na descrição: conteúdo de informação e de fruição e recursos linguísticos para tal;	-	-	I	I	I/A	I/A	A	A/C	A/C
d) na instrução: conteúdo de informação e de coerção/admoestação e recursos linguísticos para tal;	-	-	I	I	I/A	I/A	A	C	C/R
e) na explicação: conteúdo de apresentação, demonstração, parafraseamento e afins e recursos linguísticos para tal;	-	-	-	-	-	-	-	I	I
f) na argumentação: conteúdo de cientificação, de convencimento e de opinião e recursos linguísticos para tal;	-	-	-	-	-	-	-	-	I
g) na persuasão: conteúdo de cooptação e recursos linguísticos para tal									
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>4.3 Reconhecer e aplicar, na coerência textual:</b>									
a) eixos de sentidos sobre o qual se estrutura o texto no gênero do discurso;	-	-	I	I	I/A	I/A	A	A	A
b) reiteração desse eixo/ tema;	-	-	-	-	-	-	I	I	I
c) progressão desse eixo/ tema: argumentos à tese; fatos ao enredo, descrição aos produtos, procedimentos à ordenação e afins;	-	-	I	I	I/A	I/A	A	A	A
d) relações de causa e consequência;	-	-	-	-	-	-	-	I	I
e) relações lógicas no desdobramento do tema: relação entre argumentos na argumentação, relação entre fatos na narração, relação entre comportamentos na injunção, relação entre cenários/itens na descrição e afins.	-	-	I	I	I/A	I/A	A	A	A
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>4.4 Identificar marcas linguísticas de enunciadores e enunciatários e valer-se delas nos projetos de autoria.</b>	-	-	-	I	I	A	A	C	C
<b>4.5 Identificar e produzir efeitos de sentido por meio de seleção de vocabulário: sinonímia, antonímia, homonímia, hiponímia, hiperonímia, familiarizando-se com usos de dicionários em diferentes suportes para leitura e autoria.</b>	-	-	-	I	I	A	A	A/C	A/C
<b>4.6 Reconhecer e aplicar mecanismos de coesão: recursos nominais e pronominais implicados na recuperação do referente.</b>	-	-	-	I	I	A	A	A/C	A/C



### 5. Enfoque na autoria – na oralidade e na escrita

(Anos iniciais: foco na oralidade)

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>5.1</b> Produzir textos em <i>gêneros do discurso</i> com ênfase nas esferas do cotidiano:									
a) esferas familiar e comunitária;	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C	A/C
b) esferas das redes sociais;	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C	A/C
c) esfera do consumo;	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C	A/C
d) esfera jornalística (gêneros do discurso de menor aprofundamento informacional);	-	-	-	-	-	-	-	I	I/A
e) esfera da saúde;	-	-	-	-	I	I	I/A	I/A	I/A
f) esfera escolar.	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C	A/C
<b>5.2</b> Produzir textos em <i>gêneros do discurso</i> com ênfase nas esferas do grande tempo:									
a) esfera literária e das artes;	-	-	I	I	I	I	A	A	A
b) esfera jornalística (gêneros do discurso de maior aprofundamento informacional);									
c) esfera científica;	-	-	-	-	-	-	-	I	I
d) esfera jurídica/da moral/da ética/das normalizações em geral.	-	-	-	-	-	-	-	I/A	I

### 6. Enfoque pontual nos conhecimentos gramaticais em favor da compreensão, da audição e da autoria

(Os conhecimentos gramaticais não são tomados como fins em si próprios, mas como a serviço do monitoramento e da ampliação das vivências nas interações sociais.)

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
<b>6.1</b> Apropriar-se de recursos nominais e pronominais usados para referenciar o mundo no texto no âmbito do gênero do discurso nas esferas da atividade humana: a articulação entre artigos, expressões substantivas, pronomes e expressões adjetivas na tessitura textual.	-	-	-	I	I	I	A	A	C
<b>6.2</b> Apropriar-se de recursos verbais usados na progressão textual nos gêneros do discurso nas diferentes esferas da atividade humana:									
a) os tempos presentes futuros na argumentação, na explicação e na exposição;	-	-	-	-	-	-	I	I/A	A
b) os tempos pretéritos e futuros na narração;	-	-	-	I	I	I/A	A	A/C	C
c) o modo imperativo e os infinitivos na injunção e na persuasão.	-	-	-	-	I	I/A	A	A/C	C
<b>6.3</b> Apropriar-se de recursos temporais e situacionais na progressão textual nos gêneros do discurso nas diferentes esferas da atividade humana:									
a) os recursos linguísticos para indicação de tempo e de espaço;	-	-	-	I	I	I/A	A	A/C	C
b) os recursos linguísticos para modalização.	I	I	I	I	I/A	I/A	A	A/C	C/R
<b>6.4</b> Apropriar-se de recursos para encadeamento e operações argumentativas nos textos nos gêneros do discurso nas diferentes esferas da atividade humana.									
a) os recursos linguísticos para indicação de tempo e de espaço;	-	-	-	-	-	I	I/A	A	C
<b>6.5</b> Apropriar-se de recursos linguísticos para constituição e encadeamento de sentenças na tessitura textual:									
a) recursos linguísticos de constituição e encadeamento das sentenças, incluindo o domínio da pontuação;	-	-	-	I	I	A	A	C	C
b) recursos linguísticos de articulação nominal e verbal de número, pessoa e gênero no interior das sentenças;	-	-	-	I	I	A	A	C	C
c) recursos linguísticos de articulação entre o núcleo das sentenças e seus complementos.	-	-	-	-	-	I	I/A	A	A

## Considerações Finais

Nesta atualização das bases para educação em Línguas na Rede Municipal de Ensino, busca-se consolidar uma proposta que amplie o olhar de partida dos processos de ensino e aprendizagem do modo como já vêm sendo levados a termo. Para isso, reitera-se o já assumido enfoque da educação em linguagem na *interação social*, destacando, agora, as *esferas da atividade humana* em que tais interações têm lugar; com base nesse ponto de partida, tomam-se os *gêneros do discurso* nas dimensões social e verbal que os constituem. O enfoque na *textualidade* dá-se no âmbito de tais *gêneros* e requer um olhar mais preciso para os recursos de vocabulário e de gramática agenciados nos diferentes propósitos sociointeracionais dos sujeitos. Essa proposta tem como base o tensionamento entre *cotidiano* e *grande tempo*, pautada na compreensão de que o papel da educação em Línguas é a ampliação das vivências dos sujeitos por meio das diferentes linguagens, na busca por monitorar as vivências já familiares e enriquecê-las com aquelas ainda não familiares, sempre sob uma perspectiva crítica.

### 12.1.2 ARTES

#### Contextualização do Componente Curricular de Artes

De acordo com o Art. 26 da Lei n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, “O ensino de arte é componente curricular obrigatório”. O texto da lei, em sua versão inicial, não traz indicações mais detalhadas sobre quais seriam as artes contempladas neste componente curricular. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, 1998) apresentam no volume dedicado à *Arte*, a organização em quatro áreas específicas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Dessa forma, os PCNs afirmaram o conjunto de Áreas do Conhecimento a serem contempladas na Educação Básica, muito embora sejam documentos orientadores, portanto sem caráter de obrigatoriedade.

A referida Lei estabelece ainda que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996, Art. 8.), ressaltando que os sistemas educacionais:

[...] assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, Art. 15.)

Estando asseguradas pela legislação a liberdade e a autonomia pedagógica dos sistemas educacionais, o ensino de Arte tem sido abordado de diversas maneiras no Brasil, como reflexo dessa perspectiva aberta e flexível esposada na LDBEN. Os diferentes sistemas de ensino adotam distintas formas de inserção das Artes na Educação Básica, a partir de concepções e práticas também distintas. Nesse cenário,

em diversos sistemas educacionais ainda se pratica a polivalência para o ensino das Artes nas escolas, entendendo que um único profissional é responsável pelo ensino de todas as áreas das Artes. Em outros sistemas de ensino são alocados professores específicos para cada área artística. Outras abordagens também podem ser encontradas em escolas brasileiras, evidenciando, dessa forma, diferentes concepções com relação a este Componente Curricular.

A prática da polivalência vem sendo discutida e criticada por diversos estudiosos do campo das Artes<sup>44</sup> que enfatizam a impossibilidade de um único profissional estar devidamente preparado para ensinar todas as áreas artísticas, considerando a formação específica em cada uma delas, além das questões pedagógicas e didáticas que lhe são atinentes. O próprio texto dos PCNs, no volume dedicado à Arte (BRASIL, 1997a, p. 24), afirma que a prática polivalente provocou “[...] a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte [...]”, sendo mais um indicativo de que essa prática não atende aos anseios dos profissionais do campo das Artes com relação à especificidade desejada no ensino de cada área artística, nem se alinha a uma perspectiva educacional que pretende oferecer educação de qualidade.

Em se tratando da polivalência, diversos movimentos foram deflagrados no Brasil em busca do aprimoramento do ensino das Artes nas escolas, tendo como ênfase a necessidade da formação inicial e continuada e a atuação específica dos/das profissionais responsáveis por diferentes áreas artísticas nas escolas. A partir dos anos 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação foram aprovadas para cada área artística, não existindo diretrizes para a formação polivalente como estabelecida na década de 1970, o que reforça a tendência de se oferecer nas escolas as diferentes áreas das Artes ministradas por professores/as especializados/as em cada uma delas.

Em 2008 foi aprovada a Lei n.º 11.769 (BRASIL, 2008), que trata da música como conteúdo curricular obrigatório. Com essa lei, o texto da LDB de 1996 foi alterado para incluir a música no currículo escolar. Em fevereiro de 2016, foi aprovada no Congresso Nacional a proposta de Projeto de Lei n.º 7.032/2010 e em 2 de maio foi sancionada a Lei n.º 13.278 que altera a LDB de 1996, para estabelecer que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que constituirão o Componente Curricular Arte. Dessa forma, as quatro áreas artísticas estabelecidas nos PCNs em 1997 passam a receber um tratamento específico na orientação legal referentemente ao currículo da Educação Básica brasileira a partir das alterações inseridas no texto da Lei n.º 9.394/96, indicando que o currículo escolar deve garantir o acesso a essas quatro áreas artísticas.

<sup>44</sup> BARBOSA, 2001; FIGUEIREDO, 2004, 2007, 2009, 2013; FONTEERRADA, 2005; PENNA, 2008.

Apesar de o texto legal ainda conduzir a diversas interpretações, assim como diversas práticas estabelecidas no passado ainda continuarem a coexistir nos sistemas de ensino, a discussão historicizada sobre a necessidade de profissionais específicos em cada área artística atuando nas escolas é um indicador que pode garantir não somente o acesso dos/das estudantes às diferentes áreas artísticas, mas também assegurar uma educação com qualidade social nas escolas brasileiras. Assim, espera-se que o ensino de Arte nas escolas esteja inserido nos currículos da Educação Básica, assegurando a pluralidade deste Componente Curricular a partir da inserção das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. A legislação vigente outorga aos sistemas educacionais a liberdade e a autonomia pedagógicas, o que permite a organização curricular de forma a incluir as Artes em suas especificidades nos currículos escolares.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a partir de 1997, iniciou um processo de discussão sobre o ensino das Artes nas escolas de Ensino Fundamental. Uma parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, através do Centro de Artes – CEART, foi estabelecida com o objetivo de discutir direcionamentos para o ensino das Artes, entendendo a necessidade de revisão das propostas curriculares a partir da promulgação da Lei n.º 9.394/96. Gestores da educação municipal e professores/as das áreas de Artes Visuais, Música e Teatro discutiram amplamente a possibilidade de implantação de novas propostas para o ensino das Artes.<sup>45</sup>

Desde o início das atividades desse grupo, a ênfase recaiu sobre a necessidade de uma organização curricular que privilegiasse diferentes áreas artísticas em suas especificidades, ministradas por profissionais habilitados em curso de graduação específicos, superando, definitivamente, a proposta polivalente para o ensino das Artes. O Componente das Artes passou a ser concebido a partir de diferentes áreas artísticas que pertencem a este Componente Curricular. Dessa forma, buscou-se uma concepção de arte que respeitasse a pluralidade deste Componente, assumindo a singularidade e a especificidade de cada área artística a ser incluída no currículo. Adotou-se, a partir das discussões, a denominação Artes para este Componente Curricular.

A partir de 1998, como resultado das atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em parceria com a UDESC, foi iniciado o processo de contratação de professores das diferentes áreas das Artes, em função da necessidade de se ter profissionais específicos nas escolas da rede. Os editais de concursos públicos passaram a indicar vagas para o Componente Curricular Artes, identificando as áreas artísticas específicas referentes às vagas oferecidas. No currículo escolar, o Componente Curricular Artes passou a receber as seguintes denominações: Artes – Artes Visuais; Artes – Música e Artes – Teatro.

---

<sup>45</sup> A Dança, uma das áreas previstas pelos PCNs, não foi incorporada aos debates naquele momento, pois não havia disponibilidade de profissionais licenciados nessa área artística que pudessem compor a equipe de trabalho.

Desde o estabelecimento dessa concepção de *arte* no plural, buscando sua implantação nos currículos, diversas ações passaram a fazer parte do cotidiano dos/das profissionais da educação que atuavam na rede municipal de ensino de Florianópolis (RMEF): reuniões com gestores/as das escolas, assim como, com os/as profissionais das áreas de Artes vinculados à RMEF, deram início a um processo contínuo para a implantação e o aprimoramento das atividades relacionadas ao ensino das Artes nas escolas.

Ao garantir a presença de profissionais para cada área artística, a RMEF estabeleceu as condições fundamentais para a atuação dos/das professores/as das Artes. Cada profissional passou a ter o espaço curricular específico para trabalhar com os conteúdos de sua área artística, podendo desenvolver diversos elementos relacionados às manifestações artísticas ligadas ao seu campo de formação e atuação. É evidente que, no processo educativo desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental, espera-se que as atividades curriculares sejam tratadas de forma integrada, promovendo relações e aproximações com diferentes formas de ver o mundo a partir das perspectivas de cada Área do Conhecimento contribuindo para a formação integral dos/das estudantes.

Além da contratação de professores/as das áreas artísticas específicas, a RMEF vem incentivando a formação continuada de seus/suas professores/as, entendendo que a atuação do/da profissional da educação requer constante reflexão e aprimoramento. Nesse sentido, a formação continuada pode ser destacada como um dos pontos fortes com relação ao Componente de Artes, pois a partir de encontros regulares, os/as professores/as das diferentes áreas artísticas dialogam, trocam experiências, aprimoram suas práticas e se atualizam sob o ponto de vista pedagógico e artístico. Tais práticas regulares têm propiciado a inserção dos/das professores das Artes em diversos encaminhamentos que afetam diretamente o currículo escolar. Um exemplo dessa inserção está na participação efetiva dos/das professores/as nos processos de discussão, elaboração e revisão das propostas curriculares em diferentes momentos.

No ano 2000 foram disponibilizadas pela SMEF publicações referentes ao Movimento de Reorganização Didática.<sup>46</sup> Parte dos textos dessas publicações incorporam os resultados de discussões realizadas pelos/pelas professores/as de Artes, enfatizando as especificidades de cada área artística, compondo, gradualmente as concepções para esse ensino e o aprimoramento das ações referentes às Artes nas escolas.

Em 2008, uma nova proposta de revisão curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) foi apresentada como resultado de discussões para o aprimoramento das ações curriculares, tendo em vista, inclusive, o estabelecimento legal do Ensino Fundamental de nove anos, o que demandou nova reorganização curricular:

<sup>46</sup> Movimento de Reorganização Didática para saber mais: FLORIANÓPOLIS, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e.

A ideia deste trabalho, que não é conclusivo, mas aberto a outras experiências, é conclamar todos(as) os(as) educadores(as) para conhecerem mais de perto o processo de ensino e aprendizagem que a Rede Municipal de Educação vem desenvolvendo nos últimos 03 (três) anos bem como uma proposta curricular, em princípio conceitual, visando a um aprimoramento cada vez maior. (PINTO DA LUZ, 2008, p. 5).

O ano de 2011 representou mais uma etapa importante para o ensino de Artes no município de Florianópolis. Nesse ano ocorreu a efetivação da primeira professora de ensino curricular de Dança, assim como a publicação de iniciativa de quatro professoras de Música tendo o apoio da SMEF, intitulada *O Ensino Curricular de Música - Uma Proposta de Atividades*, ocorrendo, ainda, outro movimento de organização de uma matriz curricular, produzida pelos/pelas assessores/as da SMEF em conjunto com os/as professores/as de cada Componente Curricular. O documento que ficou caracterizado como 'proposta em construção', apesar de não ter sido publicado, foi socializado em toda a RMEF. Para o Componente de Artes, esse documento ganhou sentidos muito específicos em razão da natureza coletiva de sua produção, e os planejamentos têm seguido como referência as sugestões dispostas nesse documento sendo que os/as próprios/as professores/as efetivos/as de Artes continuam socializando o documento com os/as demais professores/as que vêm ingressando nas unidades educativas.

Os concursos públicos para a efetivação de profissionais de Artes e os processos seletivos para a contratação temporária de professores/as acontecem para suprir as demandas das unidades educativas, conforme a indicação de cada diretor escolar. Essa prática na organização curricular tem sido autorizada pelos/as gestores/as da SMEF, respeitando a autonomia das unidades educativas na escolha das áreas de Artes que atendem às prioridades da comunidade escolar, a disponibilidade de professor/a da habilitação específica na composição do quadro docente e o número de turmas. Atualmente no Componente de Artes atuam 36 professores de Artes Visuais, 34 professores de Música, 28 professores de Teatro e seis professores de Dança, totalizando 140 professores, entre profissionais efetivos/as e substitutos/as de Artes. É importante salientar que a Educação de Jovens e Adultos também está sendo contemplada nesse percurso, observando o diferencial dessa modalidade de ensino, e que todas as Escolas Desdobradas (1.º ao 5.º Anos do Ensino Fundamental) estão ofertando aulas curriculares de Dança.

Para além do ensino curricular, a ação de fortalecimento do ensino de Artes tem sido ampliada nos projetos complementares por meio de iniciativas como o Programa Mais Educação e o Programa Mais Cultura, assim como em projetos extracurriculares propostos pelas unidades educativas.

Diversos eventos e seminários têm sido realizados com o intuito de socializar as práticas do ensino de Artes desde 1998. Muitos desses encontros educacionais foram organizados por diferentes assessores da SMEF, porém o destaque está nos

seminários propostos pelos/pelas próprios/próprias professores/as que, como na área de Música, buscam ampliar as parcerias, convidando profissionais e pesquisadores de diferentes Universidades e Associações.

As ações da RMEF com relação ao ensino das Artes têm sido marcadas pela busca permanente da qualidade da educação que é oferecida nas escolas. Essa busca se concretiza a partir de um processo coletivo de constituição curricular, realizado nos encontros regulares de formação continuada. Além disso, as experiências da RMEF têm sido divulgadas por meio de apresentações de trabalhos em congressos, elaboração de dissertações e teses, publicações diversas, além de atividades artísticas de diversas naturezas, como apresentações musicais e de dança, exposições e encenações. Esse conjunto de ações, que só pode ser realizado em função do compromisso permanente dos/as profissionais das áreas de Artes com a qualidade do ensino, reitera a concepção do Componente de Artes em sua constituição quadripartite, na qual cada profissional contribui para a historicização de uma escola capaz de oferecer aos/às estudantes experiências significativas em seu processo formativo.

Sendo assim, o Componente Curricular denominado Artes, que inclui Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, e que está inserido na área das Linguagens, gradativamente recebe o reconhecimento como conhecimento organizado e sistematizado, que segundo o próprio texto da Base Nacional Comum Curricular (2016), é um conhecimento específico que propicia aos/às estudantes a criação e a recriação conhecimentos artísticos e culturais.

## **Desafios específicos para o Componente Curricular de Artes**

Em 2013, o ensino curricular de Artes foi ampliado para atender também aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, os desafios deste Componente Curricular na RMEF adquiriram diferentes dimensões nestes últimos anos. Como o ensino de Artes atualmente está acontecendo na RMEF em todas as unidades educativas do Ensino Fundamental, mesmo que somente uma área artística esteja incluída, ampliou-se a necessidade do diálogo e planejamento interdisciplinar com os pedagogos e com os professores dos demais Componentes Curriculares, promovendo a integração dos/das profissionais da educação e a articulação das linguagens para o alcance dos objetivos comuns na Educação Básica.

O quadro de professores/as de Artes conta com um número representativo de professores/as de cada área artística específica, porém não de forma igualitária, o que traz desafios para o equilíbrio da existência de produção em Artes nas suas especificidades em todas as escolas do Ensino Fundamental. Com a intenção de garantir a formação humana integral no âmbito curricular das diferentes linguagens artísticas, superando as limitações de tempo, espaço e número de turmas, segue o desafio para que todas as unidades educativas possam disponibilizar ao/à estudante a oportunidade de aprender as linguagens artísticas em suas especificidades.



O ensino das Artes, assim como outros Componentes Curriculares, necessita de espaço físico com algumas condições mínimas para o desenvolvimento adequado de suas propostas pedagógicas. O fazer artístico vem provocando transformações na arquitetura e na estética dos espaços educacionais. Assim, gradualmente, as transformações ocorridas por meio da prática do ensino de Artes têm sido determinantes na valoração deste Componente Curricular.

Outro desafio é que a construção do presente documento curricular, supere a carência de um documento oficial atual no âmbito da RMEF, norteando a abordagem de elementos comuns no ensino de Artes em todas as unidades educativas. Este documento materializa, de certa forma, um referencial comum que apresente as práticas curriculares já existentes, articulando a proposta com os demais Componentes Curriculares, incluindo os Anos Iniciais. Cabe destacar a necessidade de se respeitar o material construído coletivamente em 2011, tendo presente que, apesar de inserir os Anos Iniciais em sua elaboração, a prática do ensino de Artes de forma curricular neste contexto ainda não acontecia. O que se espera com a atual Proposta Curricular é que os planejamentos abordem eixos de ensino comuns em todas as unidades educativas e em cada ano escolar na intencionalidade de garantia aos/às estudantes do acesso ao conhecimento em Artes, incluindo a garantia de continuidade de ensino numa possível transferência de unidade educativa.

Para o fortalecimento do ensino curricular, é necessário ampliar o envolvimento dos/das professores/as de Artes na produção de materiais e de acervo bibliográfico que possam referendar os encaminhamentos pedagógicos, tanto para a atuação dos/das próprios/as professores/as de Artes, dos/das especialistas educacionais, quanto para a utilização dos/das pedagogos/as nos projetos interdisciplinares.

Outro desafio para a continuidade da aprendizagem dos/das estudantes em Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, é de que o/a professor/a contratado para a substituição de um/uma profissional efetivo/a, independentemente do tempo determinado pelo tipo de necessidade de ausência de sala de aula, tenha formação específica na habilitação do professor titular, para que ocorra a continuidade de ensino, conforme as determinantes legais.

Além de questões amplas de ordem administrativas e de gestão, existem ainda as dificuldades de compreensão no âmbito pedagógico e cultural com relação às especificidades deste Componente Curricular. Ainda é frágil o entendimento de que cada uma das linguagens artísticas tem objetos de estudo diferenciados, que se articulam no fazer artístico, porém se caracterizam por especificidades basilares em cada área artística e são norteadores para toda a proposta pedagógica. Sendo assim, é preciso destacar que, para Música, o material básico é o som, para a Dança é o movimento, para o Teatro é a representação e para as Artes Visuais o principal objeto de estudo é a forma.

A atualidade exige competência para utilizar as informações de massa e as novas tecnologias na intencionalidade de ampliação dos referenciais linguísticos e de interpretação de seus códigos. Assim, no ensino de Artes este cenário atual, com tanta



informação auditiva e visual, configura-se para o/a professor/a como um desafio de percepção e apropriação crítica na elaboração de sua ação pedagógica.

E, ainda, outro desafio é a compreensão cultural de que as Artes são atividades essencialmente humanas, por meio das quais os sujeitos produzem significações nas suas relações com o outro e com o mundo. Desse modo, o fazer em Artes se constitui em atividade intencional, criativa cujos sentidos se delineiam nas relações intersubjetivas.

## Considerações sobre prática no Componente Curricular de Artes

Para subsidiar os encaminhamentos pedagógicos deste Componente Curricular foram utilizados os documentos já publicados anteriormente pela RMEF e principalmente o material elaborado coletivamente em 2011 pelos/pelas professores/as das quatro áreas da linguagem artística. Sendo assim, neste processo atual de produção documental, o material já construído no âmbito da RMEF foi revisitado e adequado para atender a especificidades que se colocam hoje e dialogar com os encaminhamentos da Base Nacional Comum Curricular (documento preliminar) e da Proposta Curricular de Santa Catarina.

## Planejamento

Para o planejamento, sugere-se identificar as vivências dos/das estudantes em relação às quatro áreas artísticas que compõem o Componente Curricular, a partir de um diagnóstico a ser realizado pelo/a professor/a. A partir dessa ação, será possível para o/a professor/a selecionar os objetos educacionais e culturais mais apropriados aos objetivos de aprendizagem, em conformidade com este documento de referência.

Para tanto, é preciso levar em conta as determinantes de espaço e tempo e convenção social, articuladas com a intenção e a comparação para que os/as estudantes compreendam as estruturas artísticas na produção humana, mediante o lugar e o tempo em que essas estruturas foram produzidas, a cultura que as produziu e a sua função social. Para planejar a ação pedagógica em Artes, é, assim, imprescindível a compreensão das Artes como produções sociais e históricas, pois, como seres criativos, os sujeitos intervêm na realidade em que se inserem. Sendo assim, a ação criadora interfere nos espaços e tempos em que se faz presente, materializando por meio das estruturas artísticas variadas funções.

Outro aspecto relevante para o planejamento é a compreensão de que a base para determinada produção artística é a especificidade da própria linguagem. Com esse entendimento, é preciso deixar explícito que as estruturas artísticas são criadas pela união dos elementos que caracterizam cada linguagem das Artes, compreendendo como esses elementos se manifestam e qual é o significado e a função de cada um deles na própria produção artística. Nesse sentido, ao definir atividades para a abordagem em sala de aula, importa que o/a professor/a observe também a relação de tais atividades com:

- outros objetos educacionais e culturais da mesma área artística;
- objetos culturais das outras áreas artísticas;
- outros contextos culturais em que esses objetos estejam presentes;
- objetivos de aprendizagem de outros Componentes Curriculares; e
- os temas transversais.

## Eixos e conceitos constitutivos das Artes

Este documento propõe uma base filosófica e metodológica nas quais o/a professor/a possa assumir o papel de orientador na atividade mediadora em favor do desenvolvimento integral do/da estudante. Dessa forma, é indispensável que tenha domínio conceitual do Componente Curricular, que busque a ampliação dos conhecimentos de maneira contínua no que diz respeito aos elementos constitutivos de sua especialidade artística, que desenvolva a reflexão estética e as possibilidades de leitura, apropriação e compreensão das mais variadas manifestações artísticas disponibilizadas em diferentes culturas. O/A professor/a deve, ainda, ter habilidade técnica e vivência artística, pesquisar novas formas de aplicação; enfim, deve participar de todo o processo artístico, pois:

Na Educação Básica, a Arte se caracteriza por trabalhar com o processo criativo em seus diferentes subcomponentes, englobando o fazer, o fruir e a reflexão sobre o fazer e o fruir. O componente [Arte] se configura como um campo no qual o sujeito tem a possibilidade de ter experiências que se efetivam naquilo que é manifesto, no não manifesto, no intuitivo e no inusitado, se constituindo por intermédio de práticas artísticas e culturais heterogêneas e plurais (BRASIL, 2015, p. 82).

Sendo assim, o/a professor/a, ao articular as especificidades dentro do contexto de ensino e aprendizagem de Artes, deve favorecer cada um dos processos de reflexão, fruição e produção, porém com a compreensão de que:

- a *produção* refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionado, no âmbito do fazer do/a estudante e dos produtos sociais da arte;
- a *fruição* refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos/as estudantes e da produção histórico-social em sua diversidade;
- a *reflexão* refere-se à apropriação do conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, do coletivo e sobre a arte como produto da história e das diversas manifestações da cultura humana, com ênfase na formação humana

O/A professor/a de cada área artística que constitui o Componente das Artes deve estar comprometido com questões diversas nesse campo, presentes no seu contexto cultural e em outros contextos, para estimular e comprometer os/as estudantes

a também participarem ativamente do seu meio, percebendo as manifestações culturais materializadas em espetáculos musicais, teatrais e de dança, de gravações, do cinema, de vídeos, de *outdoors*, dentre outros. Todas essas vivências possibilitarão uma ampliação do universo artístico e cultural dos/das estudantes na medida em que elas estiverem disponíveis à experimentação discente no processo de aprender e ensinar nas escolas.

Sendo o Componente Curricular Artes constituído por linguagens específicas – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança –, construídas a partir de códigos e materiais próprios e assumindo diversas funções sociais, esta Proposta Curricular tem no seu encaminhamento metodológico a visão de que o ensino das Artes, para que seja significativo, deve articular diferentes dimensões do conhecimento de cada uma das linguagens artísticas.

O texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2016), traz seis dimensões que caracterizam a singularidade da experiência estética. Essas dimensões podem balizar as propostas de ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro:

A dimensão “*estesia*” é relativa às condições para que o estudante experimente o espaço, o tempo, o som, a imagem, o corpo e os materiais, articulando a sensibilidade e a percepção, tomadas como uma forma de conhecer.

A “*fruição*” implica na apreciação estética de distintas experiências sensíveis e de produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos.

A “*expressão*” diz respeito às possibilidades de experimentar formas de manifestação, a partir da exploração do espaço, do tempo, do som, do corpo, dos materiais, das imagens e das tecnologias.

A “*criação*”, individual e/ou coletiva, resulta da atitude intencional do sujeito, que confere materialidade estética à sua subjetividade, seus sentimentos, ideias, imaginações, invenções, desejos, representações e proposições em acontecimentos e produções artísticas.

A “*reflexão*” se refere ao exercício, pelo sujeito, do pensamento e julgamento das fruições, experiências e explorações criativas, artísticas e culturais, sozinho ou com o auxílio de algo ou alguém.

A “*crítica*” proporciona condições para que o estudante estabeleça relações entre as experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas, favorecendo um estranhamento ante o mundo e projetando o sujeito na direção de algo novo. (BRASIL, 2016, pp. 84-85)

A partir dessas dimensões sugeridas pela BNCC, podem ser organizados diferentes encaminhamentos pedagógicos, respeitando as especificidades de cada linguagem artística. Essas dimensões, mesmo que em fase de elaboração, oferecem elementos básicos para o estabelecimento de propostas dos/das professores/as das várias linguagens artísticas na escola, a partir dos objetivos de aprendizagem de cada uma delas.

## Eixos estruturantes em Artes

No intuito de auxiliar no delineamento do planejamento das aulas de Artes, a presente Proposta Curricular considera as seis dimensões de conhecimento em Artes apresentadas no item anterior, sugerindo três eixos estruturantes para o planejamento das aulas do Componente Curricular Artes: *Elementos básicos da linguagem; Expressão e comunicação; Análise e apreciação*.

Os três eixos tratam de elementos diversos, cada um deles focalizando aspectos específicos de cada uma das linguagens artísticas. A separação em eixos, destacando aspectos distintos, representa uma forma de organização dos encaminhamentos pedagógicos com o propósito de identificar elementos que podem auxiliar o/a professor/a em seu processo de elaboração de programas de ensino em sua especificidade artística. Os elementos dos eixos podem ser tratados a partir de distintas metodologias, configurando um conjunto de conhecimentos e experiências que se completam e se fundem, trazendo diferentes significados, propiciando a reflexão sobre os conteúdos atinentes ao Componente Curricular Artes, respeitadas as singularidades de cada linguagem artística.

No Eixo 1, *Elementos básicos da linguagem*, estão inseridos os conteúdos que se referem aos códigos específicos de cada área artística. A partir do contato, do manuseio e da apropriação desses códigos, os/as estudantes estarão conhecendo as bases que constituem cada linguagem artística, de modo a se desenvolverem de forma autônoma e consistente com relação aos diversos elementos constitutivos das manifestações artísticas presentes em seu cotidiano e em outros contextos socioculturais.

No Eixo 2, *Expressão e comunicação*, os/as estudantes estarão lidando com as especificidades que caracterizam cada área, por meio de atividades que envolvam o fazer artístico de forma diversificada e abrangente. Cantar, tocar, dançar, encenar, interpretar, experimentar, improvisar e criar são ações previstas para este eixo, facultando aos/às estudantes experiências significativas nas distintas linguagens artísticas. O/A professor/a é orientador/a na atividade mediadora em que têm lugar essas experiências, selecionando, propondo e estimulando o desenvolvimento artístico na formação escolar.

No Eixo 3, *Análise e apreciação*, estão incluídas experiências que se relacionam com o contato direto com as mais variadas manifestações artísticas, por meio da observação ativa e crítica a partir de atividades ao vivo, gravadas ou filmadas. Ao apreciar, fruir, observar e analisar, os/as estudantes estarão desenvolvendo o senso crítico com relação às diferentes linguagens artísticas, apropriando-se de ferramentas específicas de cada linguagem que permitam o acesso e a reflexão sobre diversos significados promovidos pelas manifestações artísticas. Novamente, o/a professor/a é orientador/a na atividade mediada em que consiste esse processo, criando condições para que os/as estudantes ampliem seu universo estético, analítico e crítico em relação às linguagens artísticas.

## Artes e suas especificidades

A produção artística é configurada como uma forma de expressão, ou seja, é linguagem e conhecimento. Para sua compreensão é preciso reconhecer os seus significados situados no tempo e no espaço e na trajetória histórica

O artista, como um dos representantes de seu momento histórico, em seu campo de atuação produz Arte, e a sua produção é a síntese pessoal e particular dos valores universais do seu tempo. Como exemplo, na observação da *Mona Lisa*, de *Leonardo da Vinci*, são encontrados aspectos do modo pessoal do tratamento artístico sobre o assunto, mas também inúmeras características renascentistas. Numa criação artística contemporânea, além do estilo do artista, a obra contém, entre outros dados, o pensamento e as inquietações do momento histórico em que se consolida; convém, pois, ressaltar que as Artes fazem parte da história interpretativa de seu tempo, são produtos da história.

Na atualidade, o contexto social se apresenta complexo e permeado por contradições. Os artistas produzem as suas obras ou os seus objetos artísticos com grandes diferenças formais e expressivas e com liberdade de criação. Sendo assim, os meios de expressão superam os tradicionalmente conhecidos, e os meios tecnológicos invadem os modos de produção, surgindo novas formas artísticas, rompendo com a separação entre os objetos industrializados e as obras de arte. Atualmente há produções com tendências múltiplas que se anulam ou se completam. Nesse cenário, não há um padrão fixo ou uma tendência que se impõem, mas modismos que sobrevivem temporariamente.

Nesse registro, é importante considerar que, ao longo da História, a humanidade produziu uma variedade de objetos e representações que lhe possibilitou compreender e transformar a realidade, favorecendo o desenvolvimento do processo civilizatório. Alguns desses objetos e algumas dessas produções, por cumprir uma função estética, permaneceram.

Fayga Ostrower,<sup>47</sup> artista e arte-educadora, apresenta uma reflexão sobre a dimensão artística do ato criador, colocando essa dimensão como forma de trabalho necessária e útil à condição humana, pois afeta sua essência, ultrapassando o ser biológico para caracterizá-lo como efetivamente humano. A artista argumenta que, no processo criativo, surgem simultaneamente ordenações materiais e espirituais, deixando um lastro na pessoa que cria ou na pessoa que recria mentalmente as formas criadas. Nesse sentido, a obra só se completa de fato com a participação do expectador, que a recria, dando-lhe novas significações a partir do seu grau de compreensão da linguagem, do conteúdo e da expressão artística. Assim é necessário saber como se processa essa compreensão, isto é, como a obra artística é recebida pelo público. Na realidade, a acesso ao entendimento das linguagens artísticas ainda é precário; portanto a escola é uma instância bastante apropriada para essa aproximação.

<sup>47</sup> OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: 1977.

Nesse contexto, trazer as diferentes formas de Artes e os fazeres artísticos para toda a RMEF é o grande desafio dos/as professores de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Ampliar a compreensão dos elementos de cada uma das linguagens artísticas e suas representações, incluindo o entendimento do processo de imersão na cultura escrita em suas diferentes manifestações no campo das Artes é o grande objetivo que norteia as reflexões dos/as professores de Artes na educação curricular.

## Dança

Do Componente Curricular Artes, a Dança foi a última área em que houve efetivação de professores/as com habilitação específica para atuarem na RMEF. Sendo assim, por ter uma trajetória diferenciada e por estar presente nas Unidades Educativas até 2011 somente com projetos extracurriculares, os encaminhamentos pedagógicos no currículo ainda estão em processo de consolidação, porém com o ensino curricular não menos qualificado que nas demais áreas de Artes.

Conforme os documentos da Proposta Curricular da RMEF de 2008, que já apontava para a necessidade de contratação de professores de Dança para a atuação curricular, a Dança é considerada a mais antiga das manifestações artísticas, enraizada nas experiências vitais dos indivíduos e das sociedades. É uma linguagem gestual com forma mais sofisticada de organização. É uma área primordial de conhecimento, expressão e de comunicação, unificando e proporcionando existência e identidade aos grupos humanos.

O trabalho curricular com a Dança tem como premissa o movimento e os elementos que o caracterizam, sendo eles: força, espaço, tempo e fluência. E por ser o movimento corporal uma característica humana, é determinado por necessidades biológicas, mas é conduzido por necessidades sociais. Assim, na Dança os movimentos podem ser entendidos como uma reelaboração estética gestual do cotidiano humano e dos movimentos produzidos pela natureza.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2016), a Dança deve ser pensada como uma rede complexa uma vez que o ser humano – ao investir nos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo em movimento dançado – articula-os ao seu contexto, transforma, problematiza percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitirão novas visões de si, do outro e do mundo.

O ensino da Dança no currículo escolar, por envolver todo o corpo humano em seus aspectos biológicos e culturais, requer constar, nos planos de aula, que a percepção e a consciência corporal dos/as estudantes influenciarão a visão que eles têm de si próprios e de suas relações sociais, construídas por meio das experiências vividas.

A RMEF em seus encaminhamentos pedagógicos tem o entendimento da Dança como campo de conhecimento e linguagem que passa pelo reconhecimento de que o corpo e o movimento estão inexoravelmente envolvidos nos processos cognitivos e no desenvolvimento integral dos sujeitos. A Dança, como forma de conhecimento, é de

fundamental relevância para a educação dos sujeitos com vistas a uma participação crítica em sociedade. Nesse sentido, nas aulas de Dança é possível refletir, pesquisar, comparar e problematizar danças, agindo crítica e corporalmente em função da compreensão, e transformação de nossa sociedade.

No ensino curricular de Dança, além dos encaminhamentos gerais das Artes, são pontuadas possibilidades de agrupamentos dos objetos de conhecimento deste Componente Curricular em subtópicos, contextos e textos da Dança. Os objetos de conhecimento de estudo que se agrupam em subtópicos da Dança, compreendem os aspectos coreológicos do movimento (estruturas do movimento), definidos pelo sistema de estudo proposto por Laban<sup>48</sup> (análise do movimento) – corpo (o que se move), esforço/qualidade (como o corpo se move), espaço (onde o corpo se move) e relações (com o que ou quem o corpo se move). Aliado a esses aspectos está o conhecimento das habilidades/possibilidades corporais, coordenação muscular e equilíbrio postural. Em contextos da Dança estão incluídos o conhecimento de elementos históricos, culturais e sociais da dança: história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música e conhecimentos de anatomia, fisiologia e cinesiologia. O terceiro grupo de objetos de conhecimento de estudo, os textos da Dança, compreendem: improvisação, composição coreográfica e repertórios, com a proposta de prática e compreensão da dança.

Hoje, existem várias abordagens possíveis para o ensino de Dança, contudo, da Proposta Curricular da RMEF de 2008, foram revisitados alguns aspectos que os/as professores de Dança consideram pertinentes e que atualmente fazem parte dos encaminhamentos curriculares neste contexto municipal. São eles:

- A utilização de jogos corporais e propostas de improvisação em Dança, de forma a contribuir para o desenvolvimento da percepção corporal e da criatividade;
- A ampliação do repertório técnico e expressivo dos/as estudantes.
- O conhecimento da História da Dança, abrangendo os conceitos de Artes e da Dança, incluindo as vertentes contemporâneas;
- A abordagem das diferentes técnicas e estéticas da Dança, contemplando a diversidade das manifestações culturais e artísticas;
- A reflexão crítica sobre a dança e os fenômenos midiáticos;
- A sensibilização e a abordagem para a Dança Inclusiva, propiciando o exercício da acolhida e possibilidades no trabalho corporal.

Assim, neste momento histórico, está posta a compreensão de que, na RMEF, a Dança não é vista como atividade de mero lazer e entretenimento, mas, sim, reconhecida como campo de conhecimento, incorporada às Linguagens e que fortalece, no percurso educativo, a formação humana integral.

<sup>48</sup> FREIRE, 2001; MARQUES, 1997.



## Música

A Música é considerada um fenômeno universal de experiência humana. Como linguagem, é produzida socialmente e tem como material básico o som, ocupando seu lugar no Componente Curricular de Artes na RMEF desde 1998.

Segundo o texto em discussão da Base Nacional Comum Curricular, a Música é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de conhecimentos e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. Sua ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura dos sujeitos.

Na RMEF, a Proposta Curricular de 2008, já apresentava o encaminhamento de que as atividades de ensino aprendizagem em Música deveriam oportunizar experiências como:

- Ouvir músicas de culturas diferentes, desenvolvendo a capacidade de se situar criticamente diante da diversidade musical existente;
- executar, individualmente ou em grupo, repertórios diversificados utilizando a voz ou instrumentos musicais;
- criar musicalmente, experimentando sonoridades e possibilidades de manipulação do material sonoro;
- compreender e manusear os códigos da notação musical;
- desenvolver a prática da pesquisa musical, enfatizando trabalhos relativos à música brasileira.

Os/as professores/as de Música na RMEF, no ano de 2011, juntamente com colegas dos demais Componentes Curriculares, organizaram um material coletivo que apresentava a reflexão do grupo de profissionais da educação ampliando as perspectivas de cada Área. Nesse material, explicita-se a pretensão de tornar o ensino de música nas escolas uma prática que contemple a apreciação, a execução e a composição musical em todas as abordagens. Sendo assim, cabe, aqui, neste documento, explicitar o entendimento apontado pelos/as professores/as sobre ações pedagógicas que dialogam com os eixos temáticos para o encaminhamento dos objetivos de aprendizagem em Música e que ainda estão presentes nos encaminhamentos pedagógicos. Os eixos são:

- a **apreciação musical**, que consiste na audição musical como atividade mediada, na qual pode haver uma preparação e/ou um aprofundamento posterior (contextualização e análise) acerca das compreensões discentes sobre essa mesma apreciação;
- a **execução**, que representa o cantar e o tocar instrumentos musicais convencionais ou não, desde um nível de exploração sonoro-musical, até níveis técnicos e expressivos mais avançados;
- a **criação musical**, que envolve o improviso e a composição musicais.



Assim, o ensino de Música na RMEF parte do princípio de que é preciso serem considerados, em todo o processo pedagógico, os elementos da linguagem musical e suas relações compositivas, a análise da produção musical e a contextualização histórica, os quais deverão ser tomados como intrínsecos uns aos outros na sua totalidade, sem que haja fragmentação, perpassando todos os anos do Ensino Fundamental. Nesse contexto convém esclarecer os aspectos que seguem.

- **Elementos da Linguagem musical e suas relações compositivas (fazer música):** A ação pedagógica é manifestada na vivência dos elementos da linguagem musical e de sua estruturação. É o instante em que o/a estudante ouve, pratica, cria, improvisa, investiga, faz música, em vivências intersubjetivas nas quais é explorado o som, o ritmo, o silêncio e ainda a inter-relação e a organização desses elementos por meio de estruturações rítmicas e sonoras, por meio das expressões vocal, instrumental e gráfica. O ritmo precisa ser entendido como um aspecto inseparável do ser humano, e o processo de educação musical deve partir também de atividades lúdicas para atividades sistematizadas. A pesquisa, a investigação, a experimentação e a exploração dos elementos que compõem a música como o som, o ritmo e o silêncio, ampliam os referenciais linguísticos dos/as estudantes, sendo que o desenvolvimento melódico, harmônico, a grafia musical, dentre outros elementos aparecem como consequência da experiência ritmo-sonora e de sua estruturação musical.
- **A análise da produção musical (leitura estética):** Esta análise pressupõe o entendimento da obra musical e abrange as ações de ouvir, analisar, interpretar e criar as estruturas em várias possibilidades estéticas. É a análise dos elementos que fazem parte da obra, vistos sempre em relação ao todo. Ler é descobrir. É analisar criticamente. É imergir no contexto na qual a produção se insere, sempre no âmbito da intersubjetividade. O ensino de Música propicia, por meio desta análise, que os/as estudantes examinem e interpretem o som, reconheçam na música: a relação entre os elementos constitutivos, a forma de composição, o caráter, o gênero, o estilo e outros aspectos. Favorece-se o entendimento de como a obra musical pode iniciar de estruturas simples para se ampliar para estruturas mais complexas. Nesse processo, a história da Música pode partir da noção de estilo, compreendido como combinação específica de elementos formais e temáticos, abrindo a busca para uma visão totalizada, coletiva, evitando a particularização de formas estéreis e desconectadas das relações sociais.
- **Contextualização da História da Música:** Os objetivos de ensino e aprendizagem propostos partem do pressuposto de que todas as obras musicais estão inseridas em um momento histórico e imersas socialmente. A contextualização histórica da obra musical propicia ao/à estudante a percepção das transformações acontecidas na produção musical, ao longo da trajetória histórica, bem como do processo que as desencadeou. Assim são consideradas possibilidades para a abordagem da História da Música:

- a) a concepção de música como linguagem portadora de significados sociais e apreendida, na historicidade, a partir da ênfase nos aspectos significativos;
- b) a valorização da significação atual, ainda que elaborada sobre formas e estruturas de outra época ou contexto, rompendo com as explicações causais;
- c) a ruptura do tempo linear, privilegiando a multiplicidade de articulações temporais e, conseqüentemente, de significações – numa mesma obra e num mesmo contexto;
- d) o recurso às concepções teóricas diferenciadas, como as de ideologia ou classe social, sem restringi-las a uma visão determinista;
- e) a concepção de obra e de contexto como instâncias imbrincadas, inseparáveis;
- f) a captação da música como fenômeno social, dinâmico, significativo, como elemento expressivo e participante do processo estruturador da sociedade em que se insere.

No ensino de Música, os/as professores/as precisam desenvolver ações que incluam a prática vocal, a prática instrumental, a leitura e escrita musical, a apreciação, a criação e o estudo da música em diferentes épocas e diferentes culturas, respeitando a faixa etária e a bagagem musical trazida pelos/as estudantes. Precisam, também, buscar propiciar aos/as estudantes experiências significativas nas aulas de Música, oferecendo a possibilidade de trabalhar Música em grupo e reconhecer e respeitar as diversas manifestações musicais.

Para o ensino de Música na RMEF, deve ser considerado de fundamental importância, em todo o processo de educação musical, que os/as estudantes desenvolvam a escuta musical de forma crítica e se tornem consumidores e produtores de Música conscientes. Para tanto, nesta Proposta Curricular, com relação à apreciação musical, a intencionalidade é propor atividades de contato com músicas de diferentes gêneros e estilos, seja em atividades de escuta de gravações ou em participações em apresentações ao vivo. Destaca-se que a execução musical é atualmente contemplada na RMEF com a prática do canto – seja em uníssono ou em vozes – e com a prática instrumental para que os/as estudantes possam ter uma experiência concreta com o fazer musical, proporcionando oportunidades de apresentações em público.

No ensino de Música na RMEF, a composição ou expressão musical também é contemplada nas atividades de improvisação, de formulação de sons com a voz, com o corpo e/ou com materiais sonoros diversos – sejam instrumentos convencionais ou alternativos, – para possibilitar o desenvolvimento da expressividade e da criatividade dos/as estudantes.

A Proposta Curricular quando explicita sobre a Música tem a pretensão de refletir sobre diferentes concepções a respeito do que consiste a educação musical na atualidade. Nesse sentido as habilidades propostas são inspirados em referências teórico-metodológicas que articulam diversos campos da pesquisa, como a Psicologia e a Sociologia, e que tem sido adaptadas e reformuladas por pesquisadores/as e professores/as de acordo com sua própria realidade.

Segundo a música na escola<sup>49</sup> pode ser uma aliada na nova matriz teórica que vê o ensino como um organismo vivo, que se adapta e autorregenera conforme a necessidade, pois é flexível. Esta Proposta, se contrapõe à matriz teórica cartesiana, de raiz positivista, reforçada particularmente no Brasil no período militar e que culminou na ausência da música por décadas no currículo escolar, obstaculizando a difusão e a discussão de concepções pedagógicas que consideram o/a estudante como sujeito produtor de conhecimento nas relações intersubjetivas.

Hoje, existe uma variedade de referenciais teórico-metodológicos disponibilizados por meio de publicações traduzidas de autores consagrados e também de autores brasileiros que divulgam suas investigações educacionais. Sendo assim, a diversificada configuração acadêmica dos profissionais da educação possibilita a formação de profissionais com diferentes abordagens pedagógicas em música. No documento *Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental da RMEF* (2000), foram revisitados alguns teóricos que os/as professores/as de Música consideraram pertinentes e que atualmente estão presentes nos encaminhamentos curriculares neste contexto municipal.<sup>50</sup>

Além dos referenciais para o ensino curricular de Música na RMEF, também convém salientar outras modalidades de estudo referentes à acústica e as relações entre Música e Matemática e Música e Linguagens.

## Teatro

O ensino curricular de Teatro na RMEF, desde a sua implantação, acontece com professores/as formados nesta linguagem específica de Artes. O teatro na educação tem permitido aos/às estudantes não só a integração democrática e o acesso à linguagem específica, mas tem possibilitado a apropriação crítica de elementos sociais e culturais. Sendo assim, na RMEF o trabalho com os elementos básicos da linguagem teatral como Componente Curricular, favorece a familiarização do/da estudante com os 'códigos' que a compõem, oportunizando a democratização de um saber que ainda é destinado a poucos.

Este texto curricular busca traçar direcionamentos para a organização do trabalho teatral desenvolvido no ambiente escolar, refletindo sobre o teatro como manifestação

<sup>49</sup> Cf.: FONTEERRADA (2005)

<sup>50</sup> Cf.: Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental da RMEF (2000): Emile Jacques Dalcroze (Suíça, 1865-1950); Edgar Willems (Suíça, 1890-1978); Zoltan Kodály (Hungria, 1882-1967); Carl Orff (Alemanha, 1895-1982); Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998); Heitor Villa-Lobos (Brasil, 1887-1959); Murray Schafer (Canadá, 1929-1986). Conforme o documento é de primordial importância para a educação musical, as contribuições do campo da Psicologia da Música, por meio de trabalhos como de Aiello (1994), Deustsche (1982), Hargreaves (1986), Oliveira (1996) e Sloboda (1985) e também da Sociologia da Música através dos trabalhos de pesquisadores brasileiros como os de Arroyo (1994), Souza (1996) e Tourinho (1993).

própria à expressividade humana, relacionado com o desenvolvimento das funções intelectuais, estéticas e sociais dos/das estudantes.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a intencionalidade presente no ensino de Teatro é favorecer um processo gradativo de assimilação da linguagem teatral, por meio da atividade mediadora constitutiva dos processos pelos quais os/as estudantes se expressam dramaticamente (jogo simbólico/dramático infantil), conduzindo-os/as a percursos de produção teatral pautados na apropriação de elementos que conformam essa linguagem. Para os Anos Iniciais, especificamente, é importante que a etapa de assimilação da configuração teatral e a criação de um produto cênico possam ser pensadas como resultados de um processo e não uma obrigatoriedade posta *a priori*. Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a definição dos objetivos do ensino de Teatro no currículo já inclui os elementos mais elaborados e a diversidade de representações teatrais com suas especificidades, buscando a experiência representativa e crítica.

Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa – por intermédio do jogo, da improvisação, da atuação e da encenação a caracterizada pela interação entre atuantes e espectadores. Neste contexto, o ensino de Teatro na RMEF suscita convergência com o entendimento deste Componente Curricular no cenário nacional.

Ressalta-se que, durante algum tempo, vigorou nas compreensões dos/das professores/as das diferentes áreas de Artes que o mais importante no ensino era o processo em si mesmo. Atinente a isso, os estudiosos atuais têm trazido contribuições que enfatizam a importância tanto do produto, quanto do processo. O acontecimento artístico, porém, completa-se quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos – autor, contemplador e obra – reside o evento estético. Assim, o fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos.<sup>51</sup>

A consideração remete ao entendimento da tríade que atribui ao teatro o caráter de linguagem. E essa tríade precisa ficar clara no contexto escolar, pois ali está o campo mais fértil de propagação da linguagem teatral. Sendo assim, conforme está posto no documento curricular Subsídios para a reorganização Didática no Ensino Fundamental (2000), os três polos da produção do conhecimento em Teatro são identificados como: Produção (construir e representar), Recepção (apreciar e avaliar) e Contextualização (desenvolver conhecimentos históricos e teóricos do trabalho).

<sup>51</sup> DESGRANGES, 2006.

Destaca-se que, na atualidade, existe uma diversidade de metodologias para o ensino de teatro, bem como, suas sublinguagens – cada qual com suas possibilidades e desafios – cabendo a cada professor/a selecionar os procedimentos metodológicos que lhes serão úteis de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem e a sua proposta de processo investigativo diante das possibilidades e motivações de cada momento pedagógico. Diferentes abordagens metodológicas dialogam no âmbito do ensino curricular de Teatro da RMEF, entre elas estão: o Teatro do Oprimido de Augusto Boal; as Peças Didáticas ou Peças de Aprendizado de Bertold Brecht; os Jogos Teatrais sistematizados por Viola Spolin; e a Metodologia do Drama difundida no Brasil por Beatriz Cabral.

Com a compreensão de que a metodologia é o caminho de ensino (que inclui instrumentos diferenciados) abordado pelo/a professor/a para promover a aprendizagem, entende-se que é promissor buscar caminhos diferentes em razão dos diferentes ritmos de aprendizagem, isto é, utilizar metodologias que favoreçam a consideração das diferenças presentes no cotidiano escolar.

A definição de conceitos e objetivos de aprendizagem na elaboração do planejamento é essencial para nortear as propostas que serão estabelecidas no ensino de Teatro, pois a ampliação do repertório linguístico nesta área artística vai além do acesso aos escritos sobre o fazer teatral. Faz-se, pois, imprescindível que o/a professor/a se atualize permanentemente de modo a educar para a criticidade sobre a sua área de atuação; afinal: Como posicionar-se sobre algo que não se toma parte? Como falar vivamente e cotidianamente de algo que não está sendo alimentado e acrescido? Esses questionamentos são primordiais para o ensino de Teatro. Se o/a professor/a não está atuando como ator/atriz ou diretor/a, necessita, no mínimo, saber o que está sendo produzido no campo teatral, para compreender e ensinar sobre o teatro e dialogar com os processos de recepção teatral. Nesse contexto, convém ressaltar que uma abordagem sistemática à recepção do texto teatral pode ajudar o/a estudante a perceber o que está envolvido na criação artística e também a questionar processos diferenciados de descrever, interpretar, analisar e avaliar o espetáculo observado.<sup>52</sup> Com o objetivo de facilitar a organização dos planejamentos e encaminhamentos pedagógicos, no Quadro 3, estão dispostos os objetivos de ensino de Teatro nos diferentes anos do Ensino Fundamental, considerando os Eixos Norteadores. Para cada objetivo de ensino e aprendizagem listado, está indicado o que se espera para cada ano do Ensino Fundamental, projetando a expectativa para quando o Teatro estiver presente em todas as unidades educativas de forma igualitária.

<sup>52</sup> CABRAL, 2000.

## Artes Visuais

Do Componente Curricular Artes, as Artes Visuais apresentam as ações mais consolidadas e reconhecidas por estarem presentes historicamente há mais tempo no cotidiano educacional, apesar da ampliação da linguagem e da mudança de nomenclatura de Artes Plásticas para Artes Visuais ampliando, assim, o repertório linguístico deste campo de conhecimento.

Na construção curricular coletiva de 2011, os/as professores/as de Artes Visuais na RMEF, demarcam que organizar o currículo neste Componente Curricular significa considerar as experiências, sensações e reflexões individuais com o intuito de abordar conteúdos significativos oferecendo aos/as estudantes propostas para que o ensino provoque atitudes de investigação, interpretação, construção e reflexão.

Na atualidade as imagens estão sendo utilizadas em todos os campos sociais – tanto a imagem fixa, quanto a imagem móvel. Em favor da formação humana integral, em se tratando da apropriação da linguagem das Artes Visuais, é necessário um encaminhamento pedagógico que articule, no ensino curricular, os conceitos de Artes Visuais socialmente produzidos e os procedimentos pedagógicos na direção da ampliação do repertório cultural e, igualmente, da compreensão da Arte e de seus procedimentos.

No cenário atual do ensino de Artes Visuais na RMEF, são utilizadas abordagens pedagógicas<sup>53</sup> para o uso de imagens na sala de aula, que sistematizam diversos modos de ler a imagem fixa e em movimento e experiências de como introduzi-las no contexto do ensino de Artes. Destaca-se que o leque de imagens deva ser ampliado, ou seja, que o currículo escolar faça a previsão de uso das imagens institucionalizadas, imagens de artesanato, da mídia, de propaganda, assim como, de outras culturas, incluindo neste leque de imagens a apreciação em espaços culturais que possibilitem o contato com o objeto artístico.<sup>54</sup>

<sup>53</sup> Estão incluídas as produções investigativas de teóricos brasileiros que tratam do tema, entre eles: Barbosa (1991), Ramalho e Oliveira (1998), Pillar (2001), Buoro (2002) Rossi (2003).

<sup>54</sup> Ainda de acordo com os encaminhamentos metodológicos abordados na Proposta Curricular da RMEF de 2008, são utilizadas como fundamento teórico as pesquisas pedagógicas de Hernández (2000) que concebe as imagens como representações sociais e as referendas para serem abordadas no currículo de maneira transdisciplinar, levando em consideração as características (de inserção social e cultural) dos/das estudantes e estabelecendo conexões a partir de um ponto de vista crítico. Neste contexto, Barbosa (1998), Mason (2001), Richter (2003) e Rosa (2004) apontam perspectivas de ampliação do currículo escolar de Artes Visuais para o caráter social das culturas brasileira.

## Objetivos do Componente Curricular Artes por Ano Escolar

**Quadro 4: Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos da Dança**

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Elementos Básicos da Linguagem	Reconhecer o corpo como um sistema vivo, dinâmico e expressivo nas relações intersubjetivas	I	A	A	A	A	A	C	C	R
	Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento na dimensão sociointeracional da dança	I	A	A	A	A	A	C	C	R/C
	Relacionar as experimentações e estudos do corpo aos elementos pertencentes à linguagem da dança	I	I/A	I/A	A	A	A	A	C	R
	Conhecer o movimento em seus diferentes aspectos expressivos, as ações corporais, os fatores peso, tempo, espaço e fluência em suas relações (dinâmicas), o espaço pessoal e geral		I	I/A	A	A	A/C	A/C	C	C/R
Expressão e Comunicação	Desenvolver a construção de repertórios corporais próprios e coletivos	I	I/A	I/A	A	A	A	A/C	A/C	R
	Conhecer conteúdos folclóricos regionais como matriz para a criação/composição de danças autorais e de grupo	I	I	I/A	I/A	A	A	A/C	C	R
	Compreender o registro das atividades corporais e de movimento como ação pertinente ao resgate e à criação da dança		I	I/A	I/A	A	A	A/C	A/C	C/R
	Conhecer elementos de outras linguagens – visuais e sonoras – que dialogam com a dança para compor elementos como figurinos, cenários, iluminação, trilha sonora, etc.	I	I/A	I/A	A	A	A	A	A/C	C
Análise e Apreciação	Identificar informações sobre as danças populares brasileiras como fonte de pesquisa e criação de outros artistas da dança cênica atual	I	I/A	I/A	A	A	A	A	A/C	C/R
	Reconhecer impulsos corporais como: ritmo, movimento e expressão e suas estéticas nas experimentações compositivas	I	I/A	I/A	A	A	A	A	A/C	C
	Conhecer brincadeiras, jogos e danças coletivas de diferentes matrizes estéticas e culturais como território de investigação para a criação/composição de danças autorais, individuais e de grupo, relacionando seus sentidos e significados ao contexto sociocultural dos/das estudantes	I	I/A	I/A	A	A	A	A/C	A/C	C
	Compreender os jogos corporais e as propostas de improvisação em dança nos processos de pesquisa para composição de partitura corporal			I	I	I/A	I/A	A	A	C

**QUADRO 5: Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos da Música**

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Elementos Básicos da Linguagem	Explorar e perceber sons de diferentes ambientes (vozes, corpos e materiais sonoros), associando-os à fonte sonora.	I	I/A	A	A	A	A	C	C	R
	Conhecer e apropriar-se de repertórios diversificados		I	I	I/A	I/A	A	A/C	A/C	C
	Conhecer elementos constitutivos da música		I	I	I/A	I/A	A	A/C	A/C	C
Expressão e Comunicação	Utilizar elementos da linguagem musical para expressar-se através da voz, de instrumentos convencionais e outras fontes sonoras	I	I/A	A	A	A	A	C	C	R
	Construir instrumentos musicais	I	I/A	I/A	A	A	A	A/C	A/C	C
	Vivenciar atividades de audição, interpretação e criação musical	I	I/A	I/A	A	A	A	A/C	A/C	C
	Explorar e notar os elementos da linguagem musical de forma convencional e alternativa		I	I	I/A	A	A	A	A	C
Análise e Apreciação	Apreciar e conhecer músicas do repertório erudito, do popular e do tradicional, brasileiro e estrangeiros	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A/C	C
	Conhecer aspectos históricos referentes a diferentes manifestações musicais	I	I/A	I/A	I/A	I/A	A	A	A/C	C/R
	Identificar técnicas, formas, gêneros e estilos no repertório brasileiro e de outras culturas	-	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A/C	A/C



**QUADRO 6: Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos do Teatro**

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Elementos Básicos da Linguagem	Compreender os elementos constituintes da cena: personagem, espaço/cenografia, texto e sonoridade	I	I	I/A	I/A	A	A	A/C	C	C/R
	Compreender os processos de improvisação a partir do jogo dramático, jogo teatral e drama			I	I/A	I/A	A	A/C	A/C	C
	Desenvolver a ludicidade e a espontaneidade a partir do contato com os universos ficcionais (fábulas, contos, brincadeiras, etc.)	I	I/A	A	A	A	C	C	C/R	C/R
	Conhecer e explorar diferentes espaços teatrais no processo de criação cênica			I	I/A	A	A	A/C	C	C/R
Corpo, Expressão, Criação e Comunicação	Desenvolver personagens/papéis a partir de estímulos diversos compreendendo-as dentro da situação dramática	I	I/A	I/A	A	A	A/C	C	C	C
	Desenvolver a expressão e a percepção corporal com estímulos diversos	I	I	I/A	A	A	A	A/C	A/C	C/R
	Construir cenas visando à vivência cênica e ao contato com o público			I	I/A	I/A	A	A/C	A/C	C
	Compreender os diversos processos de montagem teatral			I	I/A	A	A	A	C	C
Fruição, Contextualização e Leitura Crítica	Desenvolver o repertório artístico/cultural possibilitando a compreensão e a fruição de diversas manifestações artísticas/teatrais	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A/C	C
	Reconhecer e compreender uma narrativa cênica	I	I/A	I/A	A	A	A	A/C	C	C/R
	Compreender as diversas práticas teatrais em diferentes épocas e contextos					I	I/A	A	A	A/C
	Desenvolver a capacidade de análise e crítica a partir da observação das cenas/espetáculos	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A/C	A/C	C/R

**QUADRO 7: Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos das Artes Visuais**

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Possibilidades de Percepção e Criação do Universo Imagético	Conhecer o vocabulário e os elementos constitutivos específicos das Artes Visuais	I	I/A	I/A	A	A	A/C	C	C	R
	Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente	I	I/A	A	A	A	A/C	C	C	C/R
	Reconhecer diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente	I	I/A	I/A	A	A	A/C	C	C	C/R
	Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação	I	I/A	I/A	A	A	A	A/C	A/C	C/R
	Desenvolver trabalhos plásticos e visuais, a partir do próprio repertório imaginário, de princípios conceituais e de proposições temáticas	I	I/A	A	A	A	A	A/C	C	C/R
Conhecimento das Manifestações Artísticas/ Culturais	Conhecer e compreender obras, produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiro	I	I/A	A	A	A	A/C	C	C	R
	Identificar as diversas categorizações da Arte (arte, artesanato, folclore, design, etc)				I	I/A	A	A	A/C	A/C
	Compreender aspectos históricos da produção artística da humanidade e considerando o contexto de diferentes sociedades			I	I/A	I/A	A	A	A/C	C
Compreensão das Estruturas e Representações Sociais no Universo Das Artes Visuais	Produzir sentidos com e a partir das diferentes imagens e objetos artísticos e conhecer seus contextos, relações e tensões				I	I/A	A	A	A/C	C
	Associar conhecimentos de criação, fruição e de argumentação sobre artes				I	I/A	A	A	A/C	A/C

## Considerações Finais

As discussões sobre o Componente Curricular Artes, apresentadas ao longo deste documento, evidenciam aspectos a serem trabalhados na RMEF, assim como a necessidade de tratamento de cada linguagem artística em sua singularidade, com seus conteúdos e metodologias específicas para o seu desenvolvimento. Assim, a RMEF enfatiza seu compromisso com a qualidade de ensino de Artes que deseja oferecer aos/as estudantes, assegurando o provimento de professores/as que atuam em suas especificidades artísticas nas escolas.

Os desafios apresentados representam parte desse processo contínuo de aprimoramento da educação pública no município de Florianópolis. Espera-se que todas as escolas da RMEF disponham de professores das quatro linguagens artísticas definidas no Componente Curricular Artes, e esse é um dos grandes desafios que vem

sendo assumido e que, gradualmente, vem sendo vencido. Diversas unidades da RMEF já contam com a presença de mais que um/uma professor/a de Artes atuando em sua área específica.

O processo de formação continuada na RMEF tem sido um foco importante da administração da educação municipal, contribuindo com a qualidade do ensino. Os/As professores/as são convidados/as a refletirem continuamente sobre suas abordagens pedagógicas nas diversas ações que envolvem a formação continuada, o que permite um constante processo de revisão de suas próprias práticas, considerando a historicidade/historicização de seus contextos educacionais.

Este documento, em certa medida, reitera diversas ações que já são praticadas pelos/as profissionais da educação que atuam na RMEF com o Componente Curricular Artes, em suas distintas linguagens. Ao reiterar essas ações, o documento busca qualificar o que vem sendo realizado e estimular a continuidade desse processo coletivo de apropriação do conhecimento nas diferentes linguagens artísticas.

### 12.1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA

#### Desafios para o Componente Curricular de Educação Física

A Educação Física escolar brasileira, ao longo das últimas duas décadas, vem buscando alinhar-se ao propósito da Educação Básica que é possibilitar às novas gerações o fortalecimento e o enriquecimento de sua herança científica e cultural, por meio do conhecimento sistematizado (BRASIL, 2015). Nesse sentido, pesquisadores/as e professores/as desse Componente Curricular têm buscado construir uma legitimidade para o trabalho pedagógico com os conhecimentos relativos à Educação Física na escola condizente com esse propósito geral e com o estatuto legal de Componente Curricular que a Área passou a ter a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Isso significa a estruturação da Educação Física como Componente Curricular que lida com uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar aos/às estudantes uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, contribuindo com a formação cultural.

O processo de pensar e fazer a Educação Física como Componente Curricular tem implicado, já há alguns anos, o desafio cotidiano de romper com determinada tradição responsável pela sua consolidação nos currículos escolares no Brasil ao longo de grande parte do século XX. Sustentada no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de que sua função principal era a promoção da saúde.<sup>55</sup> Essa “tradição legitimadora” atribuía à Educação Física a função de promover práticas de exercitação física por meio das quais se poderia, entre outras finalidades, constituir

<sup>55</sup> Para aprofundar essa discussão: GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER.

o caráter, produzir bons hábitos e aprender a empregar adequadamente o tempo livre, preparar para o trabalho, fortalecer a saúde, ampliar a *performance* esportiva, recuperar psicofisiologicamente para as atividades escolares supostamente mais importantes, distender as tensões geradas pelas atividades de aprendizagem na sala de aula (recrear), desenvolver habilidades escolares futuras etc. A crítica ao paradigma da aptidão física e esportiva e ao caráter de mera “atividade”,<sup>56</sup> que tem dado sustentação às práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Básica, não nega os possíveis benefícios que os exercícios físicos podem proporcionar, mas questiona a legitimidade de semelhante função social em instituições educacionais como a escola, que têm a tarefa de criar condições para que as novas gerações se apropriem de parte da herança cultural e científica produzida e historicizada pela humanidade. Partindo do pressuposto de que os corpos em movimento não podem ser compreendidos apenas em sua dimensão motriz ou anátomo-fisiológica, pois expressam sentidos construídos e partilhados socialmente em um dado contexto histórico, o movimento humano passa a ser entendido como uma forma de expressão cultural.

O movimento humano, como expressão da cultura, é provavelmente um fenômeno constante na história, uma vez que diferentes povos e comunidades, sob diferentes contextos históricos e geográficos e atribuindo significados diversos, possuem alguma forma de expressar seus modos de vida e hábitos com gestos, técnicas corporais, rituais, proezas físicas, jogos, brincadeiras, danças etc. É possível compreender o conhecimento, incluindo aquele de que trata a Educação Física na escola, como fruto das capacidades humanas de empreender transformações na natureza – por meio do *trabalho* –, de socializá-las através de distintas formas de *linguagem* e vinculá-las a uma tradição cultural em decorrência da *interação* entre os seres humanos. Sob esse ponto de vista, o conjunto de movimentos básicos do atletismo, por exemplo, como caminhar, correr, saltar e lançar objetos a distância, e que em um primeiro momento dentro do desenvolvimento filogenético teve a função de garantir a sobrevivência dos seres humanos, passa contemporaneamente a ser expressão simbólica, representado pelas competições desse esporte. Uma vez dispensados da tarefa de garantir a sobrevivência sobre a terra, esses movimentos – não apenas no atletismo e no esporte em geral, mas também em outras práticas corporais – passam a expressar, a comunicar um conjunto de imagens, práticas, ideias e concepções sobre o *corpo*.<sup>57</sup>

Nesse contexto, a Educação Física, na condição de Componente Curricular, vai se ocupar de sistematizar e reelaborar criticamente aquilo que vem sendo, na história da humanidade, um campo de expressões culturais e que tem sido denominado, de forma genérica, na literatura científica da área pedagógica da Educação Física e

<sup>56</sup> Os sentidos de atividade, aqui, distinguem-se do conceito de atividade tal qual se concebe na teoria histórico-cultural.

<sup>57</sup> Abordagens tratadas em Vaz, 1999.

também em diferentes propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, de *cultura corporal de movimento*<sup>58</sup> e que se expressa, por exemplo, nas brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas, práticas corporais de aventura urbana e na natureza e práticas corporais introspectivas.

A tarefa cotidiana de ressignificar a tradição e a legitimidade da Educação Física, articulada à função social da escola – a qual também é objeto de debates e reflexões constantes –, no contexto de uma sociedade democrática e republicana, constitui-se, como apontado na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016), em um desafio de natureza ético-política para professores de Educação Física de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Tanto na relação com os demais Componentes e nas relações de poder inerentes ao contexto escolar (espaços e tempos), quanto na constituição interna de um currículo e em suas implicações (processos de planejamento, implementação e avaliação), a Educação Física encontra-se diante de um novo cenário que exige novas abordagens. Importante, nesse sentido, é ter claro que se atua na Educação Física com responsabilidade em relação ao conhecimento produzido em torno dela.

Dessa tarefa mais ampla, decorrem outros tantos desafios para o Componente Curricular de Educação Física, em geral, e para professores/as da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em particular. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016), esses desafios são da seguinte ordem:

- desafios curriculares: explicitar e organizar os conhecimentos pelos quais o Componente Curricular é responsável, bem como formular progressões com maior grau de complexidade e maior densidade crítica no decorrer dos anos escolares;
- desafios interdisciplinares: possibilitar o diálogo com os conhecimentos produzidos/trabalhados nas demais áreas e componentes curriculares;
- desafios didáticos: elaborar estratégias para ensinar e avaliar os conteúdos em uma perspectiva coerente aos propósitos da Educação Física como componente da área das Linguagens. (BRASIL, 2015, p. 96)

## Desafios específicos do Componente Curricular de Educação Física

Do primeiro conjunto de desafios emerge o esforço de pensar um saber da Educação Física que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade, respeitando a natureza singular por meio da qual a Educação Física aborda os conhecimentos nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Isso implica

<sup>58</sup> São diversas as tentativas no âmbito da Educação Física brasileira de construir teoricamente um conceito ou noção capaz de abarcar esse campo de expressões culturais que seria específico da Educação Física e que constituiria seu objeto de estudo e intervenção. São exemplos desses intentos: *Cultura física* (PEREIRA, 1988; BETTI, 1992), *cultura corporal* (SOARES et al., 1992; BRACHT, 1992), *cultura de movimento* (KUNZ, 1991; BRACHT, 1992).

reconhecer que a Educação Física impõe pelo menos duas exigências para seu estudo: a) alargamento das vivências das práticas corporais sistematizadas; e b) a necessidade de conhecer corporal e conceitualmente as abordagens para tal estudo.

Em relação às práticas corporais, a Educação Física necessita, ao considerar os princípios educativos expressos nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 14), entre eles, especialmente “a aprendizagem como foco principal das ações educativas” e “a valorização da cultura local e o direito ao acesso à cultura global”, valorizar a variedade do rico patrimônio de práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas, incluindo também aquelas oriundas das manifestações culturais primeiras dos sujeitos e comunidades nas quais as instituições educacionais estão inseridas. Essa ideia está fundamentada no pressuposto de que cada uma das manifestações que compõem esse universo da cultura proporciona às crianças, adolescentes, adultos e idosos que afluem aos nossos ambientes educacionais, o acesso a uma dimensão de conhecimento e de experiência que não lhes seria proporcionado de outro modo e nem em outras instituições sociais, como clubes e escolinhas esportivas, academias, projetos sociais, entre outras.<sup>59</sup>

Por um lado, esse pressuposto reforça a função social da escola, no sentido de que, além de um espaço destinado à socialização, à produção/reprodução de mecanismos de distinção presentes em nossas sociedades, à emancipação por meio da tomada de consciência da condição de sujeito histórica e socialmente constituído, as escolas seriam lugares para a apropriação de conhecimentos provenientes também das ciências, das artes e da filosofia (FLORIANÓPOLIS, 2015, pp. 36-37). Por outro, ele implica na tarefa de *dialogar* com as distintas tradições que chegam até às instituições escolares, sem combatê-las, procurando entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las.

Já a necessidade de conhecer corporal e conceitualmente os temas em estudo da Educação Física está ancorada no pressuposto de que, para além da variedade de manifestações da cultura corporal de movimento, também são diversos os conhecimentos a elas relacionados, de maneira que todas as dimensões e modos de conhecer as práticas corporais devem ser objeto de estudo em todos os anos e em todas as modalidades do Ensino Fundamental. Desse modo, conforme se afirma na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016, pp. 95-96):

[...] cada manifestação da cultura corporal de movimento propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimento e de experiências a qual ele não teria de outro modo [de aproximar-se]. A vivência dessas práticas corporais não é um meio para se aprender outros conteúdos, mas, sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível.

<sup>59</sup> Esse entendimento é reforçado nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), nas quais se afirma que as escolas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria, não são vivenciados no dia a dia, em casa ou na comunidade.

## Desafios interdisciplinares do Componente Curricular de Educação Física

O conjunto de desafios interdisciplinares envolve, fundamentalmente, a busca pelo diálogo com os conhecimentos produzidos nos Componentes Curriculares da Área de Linguagens e nas demais Áreas que compõem esta Proposta Curricular. Parcerias e trabalhos interdisciplinares envolvendo diferentes Componentes Curriculares, professores/as turmas e estudantes são realizados cotidianamente nas unidades educativas do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – mas também da Educação Infantil – da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Entretanto, conforme os anseios manifestos nas concepções curriculares presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015), é preciso, além de reconhecer, valorizar e apoiar iniciativas de trabalho coletivo já existentes em nossas instituições, avançar na direção da efetivação de uma política pública que fomente o diálogo interdisciplinar entre Componentes Curriculares e Áreas do Conhecimento de modo sistemático e constante, de forma que ações e trabalhos dessa natureza não sejam apenas expressão de valorosas iniciativas individuais ou de grupos de diretores/as, supervisores/as, professores/as e estudantes, mas do compromisso político explícito de organizar um currículo “[...] o mais integrado possível. Isso significa que trabalhar nessa direção implica não definir em que momento um determinado conhecimento inicia e em que momento se encerra.” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 38). As áreas temáticas pressupõem transversalidades e tensionamentos entre disciplinas específicas.

A construção de um currículo integrado e de modos de trabalhar interdisciplinarmente passa também, entre outras medidas, por fomentar, além dos momentos já existentes promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, espaços e encontros sistemáticos de formação continuada envolvendo professores/as de diferentes Componentes Curriculares e Áreas, de diferentes anos e modalidades do Ensino Fundamental, de modo que possam ser pensadas, desenvolvidas, registradas e avaliadas coletivamente estratégias e formas de articulação do trabalho pedagógico entre tais diferentes Componentes Curriculares, neste caso da Área de Linguagens, contempladas, também, as demais Áreas. Apesar das afinidades teóricas e metodológicas dos diferentes objetos de estudo da Área de Linguagens, é fato que o trabalho pedagógico na maioria das instituições – não apenas em Florianópolis – não é desenvolvido interdisciplinarmente e não se tem conseguido operar senão fragmentada e isoladamente com os conhecimentos dessa e das demais Áreas nos currículos. Esta Proposta Curricular, no entanto, compreende que a construção do trabalho interdisciplinar *como Área* pode e deve ser perspectivado e delineado como ponto de chegada, como produto e resultado das ações em cada um dos Componentes Curriculares que a constituem. Importante, é considerar a interdisciplinaridade como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes. Nesse sentido, tão importante quanto



o trabalho coletivo, em que professores/as e estudantes partilhem ações conjuntas, é o que o conjunto de conhecimentos de cada Componente Curricular da Área de Linguagens tem a dizer – a partir de sua lógica e estrutura internas de conceber e abordar os objetos de estudo – sobre temas e conteúdos comuns. Dessa forma, a história da interdisciplinaridade, inclusive aquela que está “aberta”, porque se encontra ainda por ser construída na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, é a da dinâmica viva do conhecimento.<sup>60</sup>

Nesse sentido, cabe à Educação Física, como Componente Curricular, no sentido anteriormente explicitado, demandar e articular parcerias e projetos com professores/as de Língua Portuguesa, de Línguas Estrangeiras Modernas/Adicionais e de Artes – mas também de Componentes Curriculares de outras Áreas – objetivando delinear conhecimentos das manifestações da cultura corporal de movimento, expressos, entre outros, em diferentes gêneros do discurso, como aqueles da esfera do jornalismo, por exemplo, constitutivo do campo esportivo – mas não apenas dele, também da esfera da literatura, entre outras. Vale a atenção a artefatos ligados às mídias, materializados em gravuras, desenhos, pinturas, esculturas, filmes etc. Por outro lado, também os/as professores/as de Educação Física, a partir da lógica específica por meio da qual esse Componente compreende seus objetos de conhecimento, têm algo a dizer sobre conteúdos e temas abordados em outros Componentes Curriculares e Áreas.<sup>61</sup>

Outro âmbito de intervenção conjunta e interdisciplinar entre a Educação Física e os demais Componentes Curriculares do Ensino Fundamental – mas também com o campo acadêmico das Ciências Humanas e Sociais, especificamente com a Antropologia, a Sociologia, a História e a Filosofia –, refere-se à compreensão de que os ambientes educacionais, especialmente a escola, se constituem histórica e socialmente como espaços de controle e disciplinamento do corpo, não apenas circunscritos às aulas de Educação Física – Componente que “oficialmente” é a responsável pelas ‘coisas’ do corpo nos currículos escolares –, mas também à organização formal dos conteúdos, nos livros didáticos e infanto-juvenis, nos momentos de recreio, nos entre momentos de chegada, saída e entre as aulas, nas práticas alimentares e de

---

60 LEIS, 2005.

61 Isso vale igualmente para a relação com o campo de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), uma vez que as questões relacionadas à compreensão e à discussão crítica da lógica comercial e publicitária, por exemplo, do esporte, à valorização de uma ideologia esportiva que premia a dor e o sofrimento corporal, à construção midiática de padrões corporais – estéticos e “saudáveis” –, à observação de estímulos midiáticos que estimulem aspectos relacionados ao preconceito de gênero, de crença, de classe social ou etnia, geralmente vinculados ao corpo e sua aparência, bem como ao caráter informativo ou de entretenimento como uma “produção” e não como mero retrato do que realmente é a sociedade, entre outros aspectos, são âmbitos de intervenção conjunta e interdisciplinar entre os professores/as de Educação Física e os professores/as Auxiliares de Tecnologia nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para uma abordagem e discussão das relações entre Educação Física e a mídia/TIC, consultar, entre outros, Betti (1998; 2003) e Pires (2002).



higiene, na arquitetura, enfim, nos dispositivos disciplinares e de regulação que, historicamente, têm demarcado a relação entre *corpo* e *educação*. Nesse contexto, a mediação pedagógica interdisciplinar incluiria também as marcas que se inscrevem sobre os corpos e as trajetórias formativas de crianças, adolescentes, adultos e idosos, como a fome, a pobreza, a violência, o abandono, as drogas, os castigos, as ameaças, as premiações, os preconceitos, as práticas de exclusão, os ideais de beleza, os princípios da competição, do rendimento, a indiferença à dor e ao sofrimento e toda a sorte de sacrifícios que a civilização exige de seus indivíduos (VAZ, 2002, 2003; TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008).<sup>62</sup> Conforme expressa Vaz (2003, p. 8):

é preciso trazer o corpo em suas múltiplas expressões, em sua multivocalidade, histórias e expectativas, razões, paixões, limites, técnicas e cuidados que sobre ele incidem, para o centro de nossas reflexões sobre os ambientes educacionais. Isto deve ser feito não apenas no contexto da Educação Física, mas também nela, em constante diálogo com outros lugares e tempos de expressão dos corpos. Essas abordagens devem ser, portanto, interdisciplinares, já que o corpo não é, de forma alguma, um tema que possa se tornar exclusivo de uma Área do Conhecimento.

Faz parte ainda do conjunto de desafios interdisciplinares a integração entre as propostas e currículos implementados em toda a Educação Básica, envolvendo, especialmente, no caso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a especificidade da organização dos tempos, dos conhecimentos e da forma de trabalho da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as propostas oferecidas no contraturno dos tempos escolares.

Enfim, a tarefa fundamental dos desafios interdisciplinares passa pelo delineamento, em diálogo com o discurso pedagógico do campo acadêmico da Área, de uma nova relação da Educação Física com os outros Componentes Curriculares na escola, diferente daquela que marcou e ainda marca a história da educação no Brasil, na qual a Educação Física era chamada para dar uma ‘mãozinha’ no disciplinamento de estudantes e/ou no desenvolvimento de habilidades escolares futuras, e seus/suas professores/as eram geralmente convidados/as ou convocados/as por gestores/as e professores/as de outras disciplinas para atuarem apenas como ‘zeladores’ de espaços e mobiliários escolares (especialmente no caso de professores do sexo masculino) ou como organizadores de festivais, gincanas e competições.

<sup>62</sup> Esse desafio reforça o princípio educativo de combate a todas as formas de preconceito e discriminação na escola, especialmente as de gênero e étnico-raciais, conforme expresso nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015).

## Desafios didáticos do Componente Curricular de Educação Física

O terceiro conjunto de desafios, ou seja, os de natureza didática, mencionado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), anteriormente citada, envolve professores/as de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na tarefa de pensar e estruturar objetivos de ensino e aprendizagem, estratégias metodológicas, critérios e instrumentos de avaliação, entre outros elementos, que expressem a concepção e a função pedagógica da Educação Física na escola, delineada nesta Proposta Curricular, sem que isso signifique o engessamento das práticas de planejamento ou a restrição da liberdade pedagógica dos/das docentes. Pelo contrário, a partir desse horizonte político-pedagógico comum, que delimita, sem restringir, os contornos e as possibilidades desse Componente Curricular, o que se almeja é a potencialização e a complexificação das formas de trabalhar com a Educação Física nas escolas da Rede.

Como exemplo dessa necessidade de estruturação das aulas de maneira que elas possam expressar as concepções aqui delineadas, podemos citar os modos de organização dos tempos e dos espaços das aulas de Educação Física. Tradicionalmente, as aulas de Educação Física são organizadas no Ensino Fundamental três vezes por semana, com duração de 45 minutos cada uma delas. A carga horária do Componente Curricular (três horas-aula por semana), sob responsabilidade de um/uma especialista (Licenciado/a em Educação Física) é uma conquista político-pedagógica da comunidade escolar e condição fundamental para os propósitos desta Proposta Curricular. Essa organização (aulas de 45 minutos cada qual), no entanto, está associada àquela tradição legitimadora da Educação Física, cuja função social e pedagógica, conforme se referiu anteriormente, estava voltada para a exercitação física, objetivando, entre outros fins, a melhora da saúde, a modelagem das condutas, a *performance* esportiva ou a correção de desajustes motores. Dentro dessa lógica, faz todo o sentido organizar e distribuir as aulas de Educação Física de modo a respeitar os princípios da individualidade biológica, da sobrecarga e do repouso do treinamento corporal, intercalando-as três vezes na semana. Considerado, porém, a atual função que se quer delinear para a Educação Física na escola, essa forma de organização do tempo favorece ou obstaculiza a consecução de objetivos de ensino e de aprendizagem que levem em consideração, como já mencionado, a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento. Não se pode propor novos arranjos temporais, como aulas-faixa, por exemplo? Nessa direção, as experiências desenvolvidas por professores/as de Educação Física que atuam em instituições de Educação Infantil (creches e NEIs) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis podem ser significativas para o Ensino Fundamental, uma vez que, no âmbito dessa Rede de Ensino, as instituições de Educação Infantil têm regulamentação própria que atribui a elas a autonomia para, de acordo com os princípios e as concepções expressos em seus Projetos Político-Pedagógicos e as cargas horários nos contratos de trabalho dos/das professores/as, definir o tempo e a frequência semanal das aulas de Educação Física.

Embora os espaços, os equipamentos e os materiais à disposição de professores/as de Educação Física nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sejam diferenciados, no sentido enriquecedor do termo, quando comparados com a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras,<sup>63</sup> a continuidade na ampliação, na reforma e na conservação das estruturas existentes constitui, sem dúvida, um desafio, especialmente se forem considerados os custos e os recursos geralmente disponíveis para construção e manutenção da infraestrutura escolar.

Por outro lado, ao se compreender o espaço, são desafiadores também tanto (i) a ressignificação dos usos de quadras e ginásios, espaços que se tornaram historicamente centrais para as aulas de Educação Física, muito em função da hegemonia da prática do esporte como conteúdo quase que exclusivo da disciplina, quanto (ii) a utilização de outros ambientes escolares – mas também daqueles que estão nas imediações das instituições –, como salas informatizadas e/ou de vídeo, laboratórios, salas de dança, salas multimeios, bibliotecas e salas de aula etc. Isso porque, conforme o entendimento da função da Educação Física como Componente Curricular aqui explicitado, esses e outros espaços passam não apenas a ser requeridos, mas, também, legitimados para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, na medida em que outros conhecimentos e dimensões das manifestações da cultura corporal de movimento precisam e devem ser ensinados e aprendidos. É preciso que esses ambientes passem, do mesmo modo, a ser prioritários para a realização das aulas de Educação Física, não se limitando a ser uma opção de segunda ordem para dias chuvosos ou muito quentes ou para momentos em que a quadra é ocupada por outro colega ou não está disponível.

A menção aos desafios de organização do tempo e do espaço não é fortuita, uma vez que são dimensões fundamentais que constituem os currículos, incluindo as aulas de Educação Física. Por outro lado, a menção a eles faz referência também às aspirações e aos desejos expressos nas já mencionadas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 22), documento em que a preocupação com a reorganização dos tempos e dos espaços com vistas a dar conta da concepção de *educação integral* expressa

<sup>63</sup> Os resultados da pesquisa desenvolvida por Soares Neto et al. (2013), com base nos dados de 194.932 escolas no Censo Escolar 2011, revelam que 61,8% das escolas municipais são classificadas como tendo uma estrutura elementar (dispõem somente de configuração elementar para o funcionamento da escola, como água, esgoto, energia elétrica e cozinha) e 31,6% como tendo uma estrutura física básica (além dos itens anteriores, também sala de Direção e equipamentos eletroeletrônicos, como TV, computador, impressora). Ou seja, em 93,4% das escolas municipais do país não se encontra uma estrutura adequada, o que incluiria, por exemplo, para as aulas de Educação Física, uma quadra poliesportiva ou um parque infantil. A realidade é um pouco melhor em escolas urbanas (24,5%) e que estejam na região Sul (30,4%), mas ainda assim é evidente a ausência de condições apropriadas na maioria das unidades educativas. Para saber mais sobre o número de quadras, ginásios e de outros espaços disponíveis para as aulas de Educação Física das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como do grau de conservação e dos usos declarados por professores/as deste Componente Curricular, consultar a pesquisa de Costa (2015).

naquele documento é parte de um compromisso político-pedagógico mais amplo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse sentido, encontram-se nesse e em outros princípios daquele documento, bem como nesta Proposta Curricular, justificativas e subsídios políticos para se reivindicar a concretização desse compromisso – correspondente a um anseio – firmado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Nesse âmbito, constituem também um desafio a ampliação e a qualificação dos tempos e dos espaços de troca, diálogo e reflexão entre professores/as – mas também a qualificação da participação docente nestes fóruns –, como as reuniões pedagógicas, os grupos de estudo, as reuniões de formação continuada, os seminários de socialização de estágios, de projetos de extensão e de ações do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), promovidos por diferentes órgãos da Secretaria Municipal de Educação, os eventos científicos organizados por instituições de ensino superior locais, entre outros eventos, objetivando a socialização e a análise crítica – no sentido da análise dos limites e possibilidades – de experiências pedagógicas desenvolvidas por professores/as de Educação Física em nossas escolas.

## Considerações sobre práticas no Componente Curricular de Educação Física

### ▪ Planejamento, metodologia e avaliação

As situações enfrentadas no dia a dia requerem planejamento, só que de uma forma simplificada e não formalizada. É isso que se faz, por exemplo, quando se escolhe que roupa vestir em função do clima, onde e o que comer no horário do almoço, que caminho tomar para ir ou regressar do trabalho etc. Por outro lado, quando a ação não se caracteriza como corriqueira, como é o caso do ensino, há necessidade de organizá-la de maneira que favoreça o alcance daquilo que o/a professor/a se propõe a realizar. Nesse sentido, pode-se entender planejamento como um processo de se analisar uma situação, de modo a poder fazer previsões para reconstruir contextos históricos em sala de aula, proporcionando aos/às estudantes a apropriação dos conceitos como redescobertas a partir do contexto.

Embora cada professor/a – e isso não é diferente no caso da Educação Física – possua distintos modos de formalizar seu planejamento, é importante que contemple: o conhecimento da realidade; a formulação de objetivos de ensino e de aprendizagem; a definição de meios e estratégias e de recursos necessários, possíveis, viáveis e disponíveis; e os critérios para a avaliação.

O conhecimento da unidade educativa, dos seus sujeitos (gestores/as, profissionais da educação, funcionários/as, estudantes, pais etc.) e da comunidade na qual ela está inserida, bem como de documentos de caráter mandatário e orientadores da prática pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e da instituição, como o Projeto Político-Pedagógico, entre outros, é ponto de partida para o estabelecimento de um planejamento de ensino. Se, por um lado, as instituições escolares não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde operam, o que confere a elas certas

características comuns, universais, por outro, é preciso reconhecer a singularidade de cada instituição, considerando tanto as diferenças nos currículos, metodologias e práticas de ensino, arquiteturas, trajetórias dos sujeitos, modos de avaliação etc.

Trata-se de um movimento que implica aproximação, mas também distanciamento, estranhamento daquilo que, à primeira vista, parece tão familiar como por exemplo, a instituição escolar, seus tempos e espaços, as legitimidades das Áreas do Conhecimento, como a de Linguagens, e de Componentes Curriculares, como a Educação Física, sua forma de organização, conteúdos e práticas que historicamente a conformam e que levam, frequentemente, à estruturação de uma dinâmica de ensino, semelhante àquelas já vivenciadas em muitos momentos da vida escolar, inclusive na condição pretérita de estudante.

Nessa mesma direção, é fundamental também identificar o conhecimento e a experiência dos/das estudantes sobre as manifestações da cultura corporal de movimento que integram este Componente Curricular, para, a partir desse reconhecimento, selecionar as práticas corporais mais apropriadas e delimitar os objetivos de ensino e aprendizagem. O interesse e o gosto dos/das estudantes por determinadas manifestações são pontos de apoio relevantes para perspectivar o trabalho pedagógico no âmbito da Educação Física, assim como de outros Componentes Curriculares, mas é preciso considerar que “gosto” e “interesse” não são naturais ou inatos, já que são produzidos social e culturalmente, por meio do contato, da experimentação e do conhecimento, mas por vezes também do esforço. Limitar as opções ou os sentidos da ação pedagógica ao gosto dos/das estudantes é de alguma forma privá-los da possibilidade de aprender a gostar de outras coisas e a apreciá-las.

Leitura e estudo de documentos e relatórios, entrevistas e conversas dirigidas, questionários, observações sistemáticas e assistemáticas, inventários etc., são alguns dos meios de que professores/as podem lançar mão para a produção de dados e informações sobre a realidade que se quer melhor conhecer.

A partir da análise do cotidiano institucional e de seus sujeitos, dos objetivos gerais para cada ano do Ensino Fundamental delimitados na sequência deste documento, professores/as devem formular objetivos específicos, considerando também a natureza diversa dos conhecimentos relacionados às manifestações da cultura corporal de movimento, bem como os distintos modos de apreender esses conhecimentos, conforme referido anteriormente. A adequação dos objetivos à capacidade corporal e ao desenvolvimento intelectual dos/das estudantes deve levar em consideração, conforme os pressupostos da concepção histórico-cultural que prevalece nos fundamentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015), a relação dialética e interdependente entre aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, a primeira precede o segundo,<sup>64</sup> e é um momento intrinsecamente necessário e

<sup>64</sup> Com base no ideário vigotskiano, a aprendizagem não pode ir “atrás” do desenvolvimento, nem só passo a passo com ele, mas pode superar o desenvolvimento, projetando-o para a frente e provocando nele novas formações.

universal para o desenvolvimento de características humanas não naturais, mas formadas historicamente. Isso vale também para estudantes com deficiência: aquilo que podem aprender se coloca para além do “grau de desenvolvimento” ou de limitações cognitivas ou corporais inatas ou adquiridas, ou seja, é determinado pelos caminhos que a cultura – tendo a escola como instituição-chave – produzirá para promover, como dito, o desenvolvimento de características humanas que não são naturais, mas histórica e socialmente constituídas.

Em relação às estratégias metodológicas, é importante que elas sejam condizentes e favoreçam o alcance dos objetivos estabelecidos, os quais, como registrado anteriormente, devem expressar a complexidade e a diversidade dos conhecimentos relacionados às manifestações da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a escolha de meios e instrumentos deve beneficiar a aprendizagem e a apreensão das especificidades técnica, conceitual, estética e ética dos conteúdos deste Componente Curricular.

Um aspecto importante, nessa perspectiva, é a configuração das aulas, tal qual lhes conferem os/as professores/as. De modo geral, é muito frequente, ainda no âmbito da Educação Básica brasileira, a estruturação das aulas de Educação Física em partes estanques, cada qual com objetivos e atividades próprias, sem a preocupação de integração temática entre elas.<sup>65</sup> Por outro lado, também é relativamente frequente a não adoção de nenhuma forma deliberada de estruturação por parte de professores/as de Educação Física, de modo que a aula adquire uma característica “recreativa”, como um recreio de tempo ampliado.

De maneira geral, não há nada de errado – embora haja vários aspectos problemáticos – com tais configurações das aulas, se sua finalidade pedagógica for, respectivamente, planejar exercícios físicos para potencializar capacidades físicas ou promover a distensão ou recreação de crianças e jovens por meio de jogos e brincadeiras (“exercitar-se para...”, anteriormente referido). Se, no entanto, a finalidade pedagógica das aulas de Educação Física for, conforme pressuposto nesta Proposta, sistematizar e reelaborar criticamente um campo de expressões culturais denominado de *cultura corporal de movimento*, será preciso, então, que a organização didática dos conteúdos e das sequências de atividades favoreça o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos relativos aos diferentes modos de apreender corporal e conceitualmente as práticas corporais em estudo.

Nessa perspectiva, a configuração das aulas se torna processual, de modo que suas partes sejam interdependentes – sem ser necessariamente hierarquizadas –, permitindo uma relação de conhecimento que vai se complexificando progressivamente

<sup>65</sup> A organização didática das aulas, segundo o “método” ginástico francês – que foi hegemônico no Brasil durante o segundo período republicano (1921-1954) –, pressupõe a sua divisão em três partes, com finalidades e durações distintas: “Sessão Preparatória”, “Sessão Propriamente Dita” e “Volta à Calma” (MARINHO, 1953 apud RESENDE; SOARES; MOURA, 2009, p. 38).



– sem ser em uma perspectiva etapista, no sentido do estabelecimento de ‘pré-requisitos’ ou etapas pré-determinadas – com o conteúdo em estudo. A autonomia pedagógica de professores/as para a formulação de suas estratégias de organização didática e de sequência de atividades (que devem estar de acordo com a natureza variada das diferentes dimensões dos conteúdos da Educação Física) é indispensável.

Diversos autores, de diferentes perspectivas teóricas do campo pedagógico da Educação Física brasileira, bem como professores/as da Educação Básica têm realizado proposições e buscado alternativas ao tradicional modelo de organização das aulas, anteriormente referido, a fim de contribuir para a consolidação da Educação Física como Componente Curricular, nos termos reafirmados nesta Proposta.

Importante notar que, de maneira geral, as diferentes alternativas almejam configurações que promovam uma relação pedagógica entre professor/a e estudantes em que haja: 1) valorização da experiência dos/das estudantes, dos seus conhecimentos e da sua realidade no tensionamento entre conhecimento de senso comum e conhecimentos sistematizados, considerando o modo como cada estudante se historiciza no percurso de apropriação da cultura; 2) valorização não de uma transferência de conhecimento, mas de um processo de reflexão-ação, de uma postura crítica frente ao conhecimento por um processo dialógico problematizador; 3) incentivo à curiosidade dos/das estudantes para conhecer; 4) valorização da ação coletiva e participativa; 5) atribuição do papel fundamental de ajuda, de guia e de apoio do/da professor/a.

Trata-se de pressupostos metodológicos que, em graus variados, expressam diferentes princípios educativos orientadores do percurso formativo, presentes nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, entre eles especialmente “as relações como eixo central de todo o processo educativo”, “a aprendizagem como foco principal das ações educativas” (FLORIANÓPOLIS, 2015, pp. 20-25) Salvaguardadas distinções epistemológicas, são também pressupostos adequados à *pesquisa como princípio educativo*, forma de trabalho característica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como ao princípio educativo orientador que enfatiza a necessidade de reconhecer os sujeitos da EJA como atores sociais, na medida em que permitem que jovens, adultos e idosos, que retornam ao espaço escolar, tenham “reconhecidas sua experiência de vida, seu conhecimento prático, sua vivência escolar como elementos fundantes de outras experiências educativas de que serão sujeitos”. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 21)

O emprego e a utilização de materiais e equipamentos, de modo semelhante ao que foi registrado anteriormente, devem ser planejados conforme a disponibilidade, mas também de forma a expressar o tratamento da variedade das práticas corporais sistematizadas e a necessidade de conhecer corporal e conceitualmente os temas em estudo nas aulas, conforme tem sido enfatizado ao longo deste documento. Nesse sentido, além da eventual produção de materiais didáticos com a participação e o auxílio da comunidade escolar (estudantes, professores/as de outros Componentes Curriculares, pais etc.), há a necessidade também de demandar, de forma organizada e formal, aos órgãos

competentes da Secretaria Municipal de Educação, a aquisição de novos e diversificados materiais e equipamentos, a fim de viabilizar a implementação dos pressupostos teórico-metodológicos previstos nesta Proposta Curricular.

Sobre o estabelecimento de um tempo necessário para o desenvolvimento do planejamento, além daquilo que foi registrado anteriormente, no que se refere aos desafios didáticos, também é preciso atentar para a distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo (considerando continuidade, sequência e/ou integração), a relação entre tempo disponível e tempo pedagogicamente necessário para o ensino e a aprendizagem (o que pressupõe considerar a adequação aos ritmos de aprendizagem dos/das estudantes), e a flexibilidade das unidades temporais, podendo ser delimitadas em aulas, semanas, blocos, unidades etc.

Em relação à avaliação, é preciso considerar, em primeiro lugar, que se trata de um assunto historicamente problemático no Componente Educação Física, tendo em vista que até recentemente havia muitas dificuldades e discordâncias em relação aos conteúdos que deveriam ou não ser abordados nas aulas. Além disso, observa-se, ainda hoje, a prevalência de práticas de avaliação no âmbito da Educação Física na Educação Básica que consideram apenas elementos (chavões) como “interesse e participação em aula”. Em segundo lugar, é indispensável considerar tanto concepções e pressupostos gerais sobre *avaliação*, expressos na primeira parte desta Proposta Curricular, quanto resoluções e normativas da Secretaria Municipal de Educação que estabelecem princípios e normas das práticas avaliativas nas unidades da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A proposição de modelos e formas de avaliação em Educação Física que expressem as concepções e pressupostos delineados neste documento passa, de diferentes modos, pela construção de um projeto de trabalho que delimite objetivos e conteúdos, possibilitando o retorno a eles no momento da avaliação, e a observação, o registro e a análise das aprendizagens, ressaltando a ampliação do quadro de experiências e conhecimentos dos/das estudantes. Nessa perspectiva, o emprego de diferentes instrumentos de avaliação, como ilustrações de aulas (desenhos, modelagem, colagens, fotografias, filmagens etc.), confecção de cartazes e painéis, produções textuais diversas sobre as experiências com diferentes práticas corporais (atas, redações, diários, *blogs*, sítios na internet etc.),<sup>66</sup> propostas de tra-

<sup>66</sup> Em conformidade com a concepção do trabalho pedagógico com as tecnologias de informação e comunicação (TICs) no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, inscreve-se aqui – assim como em outros momentos do trabalho pedagógico em Educação Física –, a possibilidade de ampliar o diálogo pela diversidade de opções que desenhos, filmes, documentários, transmissões esportivas, materiais impressos oriundos de revistas especializadas (sejam para meninas, para meninos, voltadas ao futebol, ao corpo etc.), jornais impressos, portais de internet, *blogs*, enfim, os mais diversos produtos midiáticos, enquanto “linguagens” específicas, permitem a realização de um trabalho interdisciplinar a partir dos variados conteúdos da Educação Física. Também no âmbito da avaliação a perspectiva de trabalho com as mídias envolve uma dimensão “produtiva”, ou seja, produzir mídia como forma de apropriação do conhecimento tanto instrumental, como também produtivo e crítico. (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006)



balho indicadas pelos/pelas estudantes durante as aulas (resoluções de conflitos, proposição de regras alternativas, criação de jogos e brincadeiras, encenações etc.), tarefas de casa (pesquisas sobre determinada prática corporal, entrevistas ou questionários com pais, familiares e vizinhos, visitas a espaços e equipamentos públicos e privados de lazer no bairro onde moram, recolha e análise de manchetes ou textos jornalísticos relacionados aos temas em estudo etc.), produção de materiais, construção de jogos de perguntas e respostas sobre os conteúdos abordados, envolvendo também experimentações corporais e encenações, trabalhos individuais ou em pequenos grupos, entre alternativas, devem ser condizentes com os objetivos de ensino e de aprendizagem propostos e desenvolvidos. Importante valorizar, por meio desses instrumentos, tanto a experimentação corporal quanto a linguagem e o pensamento, dimensões constitutivas do ser humano, focalizando as facilidades e as dificuldades encontradas, os limites, as superações, as necessidades e os desejos de cada membro do grupo ou da turma.

Ainda no âmbito da avaliação, outro importante instrumento são os registros de natureza diversa (escrito, em áudio, fotográfico ou fílmico)<sup>67</sup> que professores/as podem fazer de suas aulas. Esses registros podem também ser confrontados com aqueles produzidos pelos/pelas estudantes e, a partir desse cotejamento, pode-se reestruturar o planejamento. Nesse sentido, o registro não se constitui como uma etapa isolada do planejamento e não corresponde meramente a um produto final, burocrático, destinado à mera descrição do conjunto de atividades desenvolvidas em um período de tempo.

Entendidos como produção de uma experiência em relação à realidade, como reflexão sobre as práticas e a partir das problemáticas observadas nesse processo e como possibilidade de formulação e discussão rigorosa de problemas de aprofundamento teórico e conceitual (por isso a importância da eleição, apropriação e análise crítica de referenciais do campo acadêmico da Educação Física, anteriormente referidas), os registros podem se constituir em importantes elementos que facultam interromper o *continuum* temporal, movimentando um tempo de reflexão que permite problematizar a própria atuação e os conteúdos de formação, de modo a vivenciar uma enriquecedora experiência na relação escolar.

## Eixos e conceitos relativos ao Componente Curricular de Educação Física

Se, por um lado, a expressão *cultura corporal de movimento* – um dos conceitos-chave desta Proposta Curricular para a Educação Física – sendo que representa não apenas um recurso de ênfase, por outro lado chama a atenção para a centralidade

<sup>67</sup> Também neste âmbito se inscreve a tripla dimensão (crítica, metodológica-instrumental e produtiva) do conceito de Mídia-Educação (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006) que permeia o trabalho pedagógico com as TIC's no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

que o corpo e suas expressões – um segundo conceito de suma importância para a especificidade da Educação Física – ocupam na historicização dos sujeitos.

Para além de sua dimensão biológica, que lembra aquilo que há de natureza nos sujeitos, o corpo é também território da cultura. Se, por um lado, é verdade que o corpo mudou muito pouco nos últimos milhares de anos, permanecendo, em sua materialidade biológica – um elemento comum ao longo da história filogenética da espécie humana – por outro lado, as formas como se atribuem sentidos a ele são sempre contextuais, variando ao longo do tempo e de um lugar para outro.<sup>68</sup>

Diferentes formas de organização social, ao longo da história, circunscreveram limites, proibições, sensibilidades, liberdades ao corpo, deixando nele as marcas de cada tempo, de cada sociedade. O contexto histórico-cultural no qual os sujeitos se inserem, os objetos, utensílios e ferramentas com os quais convivem, as relações que estabelecem nos diferentes espaços que habitam, as palavras, os olhares, os gestos, educam os corpos, os sentidos. Conforme afirma Vaz (2000, p. 5):

Os sentidos não são apenas natureza, são treinados, conformados pelas condições sociais, educados. As relações por meio do olfato, do tato, da visão, da audição e do gosto não são as mesmas para todas as pessoas, em todos os lugares e em todos os momentos. Elas remetem a uma história, estão vinculadas à memória. Os cheiros, os gostos, o impacto visual, as sensações de frio e calor, os sons que aprendemos a emitir e identificar, tudo isso passa pelos nossos sentidos, portas de entrada do corpo, para chegar ao cérebro e lá serem interpretados, conforme os esquemas que incorporamos ao longo de nossas vidas. O cheiro de mato tem um significado bem diferente para quem nasceu no campo ou para o nascido na cidade.

A escola produz práticas e técnicas a respeito do corpo, entre as quais, por exemplo, conforme mencionado anteriormente, encontram-se os jogos e outras atividades lúdicas que têm no corpo e em seus movimentos importantes formas de ação e expressão. Nesse sentido, podemos considerar que as diferentes formas históricas de práticas corporais<sup>69</sup> produzidas pela humanidade conformam distintos padrões

<sup>68</sup> Discussão presente em: VAZ, 2000; RICHTER; LERINA; VAZ, 2012.

<sup>69</sup> O termo “práticas corporais” é empregado no contexto desta Proposta Curricular, mas também, em alguma medida, no campo acadêmico da Educação Física no Brasil, levando em consideração essa mesma preocupação, qual seja, a de abarcar também os aspectos históricos, políticos, sociais e culturais dos gestos e ações corporais, algo que, salvo exceções, é geralmente desconsiderado em expressões como “exercício físico” ou “atividade física”. Por outro lado, é importante perceber que as formas de exercitação e de treinamento corporal, orientadas pelo conhecimento científico, especialmente, no âmbito da Educação Física, pelo treinamento esportivo (desempenho humano), fisiologia do exercício, biomecânica e epidemiologia (atividade física e saúde), são também formas históricas produzidas pela humanidade que conformam padrões de codificação das possibilidades e potencialidades dos movimentos, conforme referido anteriormente. A ciência, nesta perspectiva, não é o “outro” da cultura, mas expressão cultural. Para uma definição da noção de ‘práticas corporais’ e para saber mais sobre seu emprego no campo acadêmico da Educação Física brasileira, consultar, respectivamente, os trabalhos de Pinto, Bassani; Vaz (2012) e Lazzarotti Filho et al. (2010).

de codificação das possibilidades e potencialidades dos movimentos, que, em seu conjunto, como dito, conformam uma cultura corporal de movimento.

O *movimento* – terceiro conceito-chave para esta Proposta Curricular –, neste contexto, é também expressão da relação dialética, mutuamente determinante, entre cultura e natureza que marca o humano, de modo que sua compreensão não se limita – embora também não possa delas prescindir – a suas dimensões anátomo-fisiológica (ação resultante de processos físico-químicos realizados pelos sistemas nervoso e músculo esquelético) e física (deslocamento no tempo e no espaço). O movimento, pressupõe intencionalidade daquele que se movimenta, a qual é decorrência e expressão de sentidos e significados histórica e socialmente produzidos, tanto individual quanto coletivamente. Se as distintas manifestações da cultura corporal de movimento representam uma estrutura, uma “gramática” no interior da qual movimentos são combinados, organizados, hierarquizados, denominados, limitados, treinados, aperfeiçoados, potencializados etc., por outro lado, elas são expressão e carregam as marcas da sociedade e do momento em que foram constituídas.

É essa compreensão de *corpo* e *movimento* e de suas formas de organização histórico-cultural que permite à Educação Física se inserir na Área de Linguagens no âmbito desta e de outras propostas curriculares atuais para a Educação Básica (BRASIL, 2016; SANTA CATARINA, 2014). Os corpos e seus movimentos são compreendidos como símbolos sociais e culturais, que se expressam de diferentes formas, porque representam manifestações culturais diferentes, comunicando princípios, valores e normas. Isso aproxima o corpo e o movimento de outras linguagens, concebidas como formas de ação e interação no mundo e como processos de produção de sentido (BRASIL, 2016). As manifestações da cultura corporal de movimento, em suas diversas formas de codificação e significação social, são entendidas, nesta perspectiva, como um modo “[...] de relação do ser humano com o mundo e de interação com os outros sujeitos, que, ao possibilitarem a construção de sentidos e significados singulares, configuram-se como produções diversificadas da cultura.” (BRASIL, 2016, p. 95)

O trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento deste Componente Curricular no âmbito da presente Proposta estão estruturados a partir de três eixos de organização, conforme argumentam González e Fensterseifer (2010): a) a ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos; b) o conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento; e c) a compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo dessas manifestações.

No que diz respeito ao primeiro eixo, considera-se, como parte da função social da Educação Física na escola, a tarefa de oportunizar, tanto à infância, qualificada como categoria social relevante da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015), quanto a jovens, adultos e idosos a ampliação do conhecimento do próprio corpo, sua capacidade de realizar movimentos

e de relacionar-se corporalmente com as dimensões espaço-temporais do ambiente. Trata-se de um tipo de conhecimento profundamente demarcado pela mencionada relação natureza-cultura que constitui o humano, uma vez que ele é decorrente das possibilidades filogenéticas dos seres humanos para se movimentar e os desafios produzidos pelo contexto cultural. Se, por um lado, os movimentos que os seres humanos realizam estão circunscritos aos usos que podem fazer de seus corpos, dotados, biologicamente, de certas potencialidades, por outro, no transcurso histórico da humanidade foram sendo descobertas e construídas possibilidades de usar o corpo, as quais se acumularam como conhecimento cultural tácito nos diferentes grupos sociais. “E esse conhecimento é atualizado quando as crianças são desafiadas a realizarem movimentos que se entendem possíveis, mas também desejáveis.” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 14)

Para este eixo, a experiência de movimento ocupa lugar central na aprendizagem dos/das estudantes. Compreender que as possibilidades de se movimentar dos seres humanos são a síntese das potencialidades filogenéticas e dos desafios colocados pelo contexto cultural implica a ruptura com um modelo de estruturação dos conhecimentos da Educação Física que procura determinar o que seria normal e anormal nas crianças, desconsiderando o contexto histórico, político, social e cultural que oferece balizas e condicionantes para o desenvolvimento das capacidades motoras. Esses “modelos” que, no âmbito de algumas abordagens da Educação Física, configuram, por exemplo, estágios de desenvolvimento, níveis e taxas de crescimento e maturação, entre outros, são histórica e culturalmente constituídos, assim como também são tidos como padrões e parâmetros de “eficiência” e “deficiência”. Nessa direção, esse eixo demanda a oferta de oportunidades para as crianças descobrirem e aprenderem.

O segundo eixo, relativo ao *conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento*, envolve a delimitação de um conjunto de práticas corporais que seria objeto de estudo da Educação Física na Educação Básica. A busca por essa delimitação no campo acadêmico da Educação Física brasileira passa por diferentes autores e perspectivas teóricas, que, de modo geral, trabalham com um conceito amplo, como o de cultura corporal de movimento adotado nesta Proposta, seguido da enumeração de um conjunto de práticas corporais específicas que seriam por ele denominados.<sup>70</sup>

No âmbito desta Proposta Curricular, entende-se que nem todas as manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento são abordadas pela Educação Física, mas somente aquelas vinculam-se com o âmbito do lazer, do cuidado do

<sup>70</sup> Exemplo dessa tendência é o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (SOARES et al., 1992, p. 38), que caracteriza a “cultura corporal” como “o acervo das formas de representação do mundo que o homem tem produzido no transcurso da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica [...]”.

corpo e da promoção da saúde, de modo que haveria elementos comuns entre si. Desse modo, as manifestações corporais de movimento que seriam objeto da Educação Física no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis seriam: brincadeiras, jogos, danças, práticas corporais rítmicas, lutas, esportes, ginásticas e práticas corporais alternativas e na natureza. Os conhecimentos que fazem parte desse eixo são relativos tanto à experimentação das práticas corporais quanto aos conhecimentos conceituais sobre a sua estrutura.

Por fim, o terceiro eixo, relativo à *compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo das manifestações da cultura corporal de movimento*, diz respeito aos conhecimentos conceituais que permitem a reflexão:

[...] sobre a origem e a dinâmica de transformação nas representações e práticas sociais que se relacionam com as atividades corporais de tempo livre, o cuidado e a educação do corpo, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, bem como os agentes sociais envolvidos em sua produção (estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais etc.). (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 16)

São conhecimentos produzidos em outros campos científicos que também se ocupam de estudar as práticas corporais, campos como Sociologia, Antropologia, História, Saúde coletiva, Epidemiologia, Fisiologia, Anatomia, entre outros, os quais, desde suas perspectivas específicas, oferecem conceitos e metodologias que podem ajudar na compreensão de diferentes aspectos (sociais, políticos, econômicos, culturais, anátomo-fisiológicos, epidemiológicos etc.) que configuram as manifestações da cultura corporal de movimento.

## Objetivos do Componente Curricular de Educação Física por Ano Escolar

A construção do quadro a seguir, que contém objetivos de ensino e aprendizagem por ano do Ensino Fundamental e suas modalidades, considerando eixos<sup>71</sup> e conteúdos da Educação Física, levou em consideração os seguintes aspectos:

- As diversas manifestações da cultura corporal de movimento que são objeto da Educação Física no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foram agrupadas em: *brincadeiras e jogos, ginásticas, práticas corporais rítmicas, lutas, esportes e práticas corporais alternativas e na natureza*.
- No que diz respeito especificamente aos esportes, optou-se por organizá-los a partir da *lógica interna* dos diferentes jogos e modalidades esportivas. A lógica

<sup>71</sup> A distribuição dos objetivos gerais de ensino e aprendizagem nos três eixos que dizem respeito aos conteúdos da Educação Física, conforme delineados nesta Proposta, além de atender à forma comum de apresentação dos objetivos dos demais Componentes Curriculares neste documento, tem finalidade didática. Sua consecução no desenvolvimento dos planejamentos dos professores de Educação Física deve ser realizada sempre de forma vinculada e integrada.

interna<sup>72</sup> dos esportes diz respeito, portanto, aos aspectos peculiares de uma modalidade. Esse sistema de classificação dos esportes está presente na literatura acadêmica nacional e internacional da Educação Física e é empregado também em outras propostas curriculares de abrangência nacional, estadual e municipal (por ex.: BRASIL, 2016; RIO GRANDE DO SUL, 2009). No âmbito desta Proposta Curricular, buscou-se preservar a autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente de professores/as e estudantes, na medida em que a forma como foram delineados os conteúdos e os objetivos permite – e, em alguns casos, demanda – escolhas, opções, ampliações, alternativas, aprofundamento e especificações. Tomou-se como referência tanto a legislação de abrangência nacional e municipal, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) – em fase ainda de consulta pública – , quanto parte dos avanços teóricos e das proposições pedagógicas produzidas nos últimos anos no Brasil.

- Os objetivos foram propostos considerando uma relação com os conhecimentos que vai se complexificando progressivamente, de modo que diferentes dimensões e graus de sistematização dos conteúdos possam ser apresentados e mobilizados por professores/as e produzidos com e pelos/pelas estudantes. Também buscou-se incentivar o diálogo interdisciplinar, especialmente com outros Componentes Curriculares da Área de Linguagens. Nessa direção, para cada objetivo de ensino e aprendizagem está indicado o que se espera para cada ano do Ensino Fundamental, ou seja, qual grau de apropriação do conhecimento é desejável ao final de cada ano de escolarização, considerando a ação docente e o trabalho dos/das estudantes.

---

<sup>72</sup> A lógica externa, por sua vez, diz respeito às “características e/ou significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire num determinado contexto histórico e cultural.” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 21).

**Quadro 8: Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos da Educação Física**

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos.	Experimentar e recriar brincadeiras e jogos populares e tradicionais presentes no contexto comunitário e regional, no Brasil e no mundo	I	A	C	R	R				
	Fruir/desfrutar de brincadeiras e jogos populares e tradicionais presentes no contexto comunitário e regional, no Brasil e no mundo	I	A	C	R	R				
Conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento.	Realizar brincadeiras e jogos da cultura popular, reconhecendo e respeitando diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, de classe social e de aparência e/ou desempenho corporal	I	A	C	R	R				
	Reconhecer, vivenciar e comparar características (regras, objetos empregados, espaços utilizados, temporalidades etc.) das brincadeiras e jogos presentes na comunidade e região, no Brasil e no mundo	I	A	C	R	R				
	Recriar, de forma coletiva, jogos e brincadeiras considerando a necessidade de promover formas de ação que incluam todos/ todas os/as estudantes, com ou sem deficiência	I	A	C	R	R				
	Reconhecer, verbalizar e problematizar sentimentos, sensações, limites e possibilidades pessoais e contextuais vivenciadas durante um momento específico ou da aula como um todo, incluindo os entremomentos	I	A	C	R	R				
	Identificar locais disponíveis na escola e na comunidade para a prática de brincadeiras e jogos	I	A	C	R	R				
	Empregar distintas formas de representação a partir de diferentes linguagens, como escrita (considerando os diferentes gêneros do discurso), teatral, oral, musical, visual (filme, fotografia, escultura, tecnologias de informação e comunicação etc.), para registro, análise e avaliação de situações e sentimentos vivenciados, de conhecimentos e experiências produzidas no contexto das aulas sobre jogos e brincadeiras	I	A	C	R	R				
	Compreender e valorizar diferentes sentidos e significados constitutivos de brincadeiras e jogos da cultura popular e tradicional do contexto comunitário e regional, do Brasil e do mundo	I	A	C	R	R				
	Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar as brincadeiras e os jogos aprendidos nas aulas, em momentos extracurriculares, considerando os espaços públicos disponíveis na comunidade	I	I	A	C	R				
	Produzir alternativas, empregando diferentes meios e recursos, para preservar brincadeiras e jogos da cultura popular, reconhecendo a importância do patrimônio lúdico para a preservação da memória	I	I	A	C	R				
	Reconhecer e desfrutar da representação de brincadeiras e jogos da cultura popular de âmbito regional, nacional ou de outros países em diferentes gêneros do discurso, manifestações artísticas, jogos eletrônicos e tecnologias de informação e comunicação	I	A	C	R	R				
Comparar e reconhecer especificidades das experiências oportunizadas pelas brincadeiras e jogos em relação aos jogos eletrônicos	I	I	A	C	R					



EXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	
Ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos	Experimentar, apreciar e recriar, de forma individual e coletiva, combinações de diferentes elementos ginásticos (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) presentes em distintas manifestações ginásticas, incluindo as versões esportivizadas	I	I	A	A	C	C	R	R	R	
Conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento	Reconhecer, comparar e vivenciar características dos elementos básicos e avançados individuais e coletivos de distintas manifestações ginásticas, incluindo as versões esportivizadas	I	I	A	A	C	C	R	R	R	
	Formular estratégias para resolver desafios individuais e coletivos na execução de elementos básicos e avançados de distintas manifestações ginásticas, considerando a necessidade de promover formas de ação que incluam todos os/as estudantes, com ou sem deficiência	I	I	A	A	C	C	R	R	R	
	Participar da identificação de situações de discriminação, preconceito ou exclusão existentes durante a prática de diferentes manifestações ginásticas e na proposição de alternativas para sua superação	I	I	A	A	C	C	R	R	R	
	Identificar situações de risco presentes na prática da ginástica geral e de outras manifestações ginásticas e observar normas de segurança	I	I	A	A	C	C	R	R	R	
	Empregar distintas formas de representação a partir de diferentes linguagens, como escrita (considerando os diferentes gêneros do discurso), teatral, oral, musical, visual (filme, fotografia, escultura, tecnologias de informação e comunicação etc.), para registro, análise e avaliação de situações e sentimentos vivenciados, de conhecimentos e experiências produzidas no contexto das aulas sobre as ginásticas	I	I	A	A	C	C	R	R	R	
	Reconhecer, verbalizar e problematizar sentimentos, sensações, limites e possibilidades pessoais e contextuais vivenciadas durante um momento específico ou da aula como um todo, incluindo os entremomentos	I	I	A	A	C	C	R	R	R	
	Reconhecer, comparar e vivenciar diferentes manifestações da ginástica, incluindo as versões esportivizadas	I	I	A	A	C	C	R	R	R	
	Identificar possibilidades de uso de elementos das manifestações e tipos de ginásticas em outras práticas corporais, no âmbito dos cuidados com a saúde, nas práticas de embelezamento e no tempo livre						I	I	A	C	R
	Vivenciar e comparar diferentes métodos ginásticos constituídos ao longo da história						I	I	A	C	R
	Reconhecer e desfrutar da representação das ginásticas em diferentes gêneros do discurso, manifestações artísticas, jogos eletrônicos e tecnologias de informação e comunicação	I	A	C	R	R	R	R	R	R	R
Compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo das manifestações da cultura corporal de movimento	Refletir sobre a presença de elementos das manifestações e tipos de ginásticas em outras práticas corporais, no âmbito dos cuidados com a saúde, nas práticas de embelezamento e no tempo livre					I	I	A	A	C	R
	Conhecer e analisar os benefícios para a saúde associados à prática sistemática de exercícios ginásticos no âmbito do trabalho (ginástica laboral), tempo livre e lazer						I	I	A	C	R
	Compreender e analisar o contexto histórico e social de emergência e difusão dos métodos ginásticos						I	I	A	C	R
	Compreender e refletir sobre diferentes expectativas e papéis sociais de gênero, classe social, composição e performance corporal que incidem sobre a construção histórico-cultural das ginásticas					I	I	A	A	C	R
	Refletir sobre a prática da ginástica em diferentes espaços sociais e o estabelecimento e busca de padrões de saúde e beleza na sociedade contemporânea						I	I	A	C	R
	Compreender criticamente diferentes sentidos e interesses atribuídos à prática da ginástica, considerando a forma como são enunciados em diferentes meios (científico, midiático, esportivo etc.)						I	I	A	C	R



EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	
Ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos	Experimentar, desfrutar e recriar diferentes rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na comunidade.	I	A	C/R							
	Experimentar, desfrutar e recriar danças pertencentes à cultura da região de Florianópolis e do Estado de Santa Catarina				I/A	C/R					
	Experimentar, desfrutar e recriar diferentes danças folclóricas brasileiras.						I/A	C/R			
	Experimentar, desfrutar e recriar danças étnicas, de salão e de rua								I/A	C/R	
	Identificar, vivenciar e comparar ritmos, gestos e músicas de rodas cantadas, de brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária	I	A	C/R							
Conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento	Realizar e reelaborar rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária, reconhecendo e respeitando as diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, de classe social e de aparência e/ou desempenho corporal	I	A	C/R							
	Empregar distintas formas de representação a partir de diferentes linguagens, como escrita (considerando os diferentes gêneros do discurso), teatral, oral, musical, visual (filme, fotografia, escultura, tecnologias de informação e comunicação etc.), para registro, análise e avaliação de situações e sentimentos vivenciados, de conhecimentos e experiências produzidas no contexto das aulas sobre as práticas corporais rítmicas	I	A	C	R	R	R	R	R	R	R
	Reconhecer, verbalizar e problematizar sentimentos, sensações, limites e possibilidades pessoais e contextuais vivenciadas durante um momento específico ou da aula como um todo, incluindo os entre momentos	I	A	C	R	R	R	R	R	R	R
	Identificar, vivenciar e comparar ritmos, gestos e músicas de danças pertencentes à cultura da região e do estado				I/A	C/R					
	Realizar e reelaborar danças pertencentes à cultura regional e estadual, reconhecendo e respeitando as diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, de classe social e de aparência e/ou desempenho corporal				I/A	C/R					
	Identificar, vivenciar e comparar diferentes ritmos, gestos, coreografias e músicas das danças folclóricas do Brasil						I/A	C/R			
	Planejar e desenvolver atividades para promover a prática de danças folclóricas brasileiras na comunidade escolar						I/A	C/R			
	Analisar, compreender e reelaborar coletivamente valores presentes nas danças étnicas, de salão e de rua a partir de diferentes compreensões de justiça e igualdade.								I/A	C/R	
	Identificar, vivenciar e comparar características de diferentes ritmos, gestos, coreografias e músicas de danças étnicas, de salão e de rua								I/A	C/R	
	Identificar, explorar e avaliar locais disponíveis na comunidade para a prática de danças étnicas, de salão e de rua								I/A	C/R	
	Compreender criticamente e valorizar as rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças vivenciadas na cultura comunitária	I	A	C/R							

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo das manifestações da cultura corporal de movimento	Identificar e refletir sobre situações nas quais se evidenciam ações discriminatórias e de exclusão de qualquer natureza, tais como de gênero, de classe social, de origem étnico-racial, de cunho religioso e de aparência corporal nas danças estudadas	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Reconhecer e desfrutar da representação de práticas corporais rítmicas de âmbito regional, nacional ou de outros países e culturas em diferentes gêneros do discurso, manifestações artísticas, jogos eletrônicos e tecnologias de informação e comunicação	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Compreender criticamente e valorizar os diferentes sentidos e interesses das danças pertencentes à cultura da região de Florianópolis e do Estado de Santa Catarina, incluindo sua prática como atividade física para manutenção e melhoramento da saúde				I/A	C/R				
	Compreender criticamente a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças folclóricas brasileiras, bem como as possibilidades de recriá-las						I/A	C/R		
	Compreender criticamente a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças étnicas, de salão e de rua, bem como as possibilidades de recriá-las								I/A	C/R
	Compreender e analisar as possibilidades de apreciar danças étnicas, de salão e de rua no âmbito do tempo livre e lazer, incluindo sua prática como atividade física para manutenção e melhoramento da saúde.						I	I	A	C

EXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Ampliação das possibilidades de movimento dos seres humano	Experimentar, desfrutar e recriar jogos esportivos de marca, <sup>73</sup> precisão <sup>74</sup> e invasão, <sup>75</sup> prezando o trabalho coletivo e a participação efetiva.	I	A	C	R					
	Experimentar, desfrutar e recriar jogos esportivos de campo e taco, <sup>76</sup> rede divisória ou parede de rebote <sup>77</sup> e invasão, prezando pelo trabalho coletivo e a participação efetiva				I	A	C	R		
	Experimentar, desfrutar e recriar esportes técnico-combinatórios, <sup>78</sup> de marca e de campo e taco, usando habilidades técnico-táticas básicas de forma elementar, prezando o trabalho coletivo e a participação efetiva						I	A	C	R

<sup>73</sup> Os jogos esportivos e esportes de marca são caracterizados pela ausência de interação direta entre adversários (não há interferência na ação uns dos outros) e são “baseados na comparação dos registros dos índices alcançados em segundos, metros ou quilos. Exemplos: todas as provas do atletismo, como também patinação de velocidade, remo, ciclismo, levantamento de peso etc. Nessas provas os adversários “medem forças” para saber quem foi mais rápido (menor tempo em horas, segundos, milésimos de segundo), quem foi mais longe ou mais alto (em metros e centímetros), quem levantou mais peso.” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 24).

<sup>74</sup> Os jogos esportivos e esportes de precisão também são caracterizados pela ausência de interação direta entre adversários (não há interferência na ação uns dos outros) e são “aqueles cujo objetivo principal é arremessar/bater/lançar um objeto (bocha, bola, bolão, flecha, projétil) procurando acertar um alvo específico fixo ou em movimento. Para ver quem ganhou uma prova nas modalidades desse tipo, leva-se em consideração o número de vezes que um atleta tentou acertar o alvo (leva vantagem na pontuação quem conseguir acertar o alvo no menor número de tentativas), ou então se compara a proximidade do objeto arremessado em relação ao alvo (mais perto/longe do que o adversário). Exemplos: bocha, croquet, curling, golfe, sinuca, tiro com arco, tiro esportivo etc. Entre outras características comuns nesses esportes, destaca-se a importância do controle do movimento do atleta no manejo preciso do objeto.” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 25).

<sup>75</sup> Os jogos esportivos e esportes de invasão são caracterizados pela interação direta entre adversários (organizados em equipes) e são aqueles “em que as equipes tentam ocupar o setor da quadra/campo defendido pelo adversário para marcar pontos (gol, cesta, touchdown), ao mesmo tempo em que têm que proteger a própria meta. Por exemplo, basquetebol, corfebol, floorball, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei na grama, lacrosse, polo aquático, rúgbi etc. Nesses esportes é possível perceber, entre outras semelhanças, que as equipes jogam em quadras ou campos retangulares. Em uma das linhas de fundo (ou num dos setores ao fundo), fica a meta a ser atacada, e na outra linha de fundo a que deve ser defendida. Para atacar a meta do adversário, uma equipe precisa, necessariamente, ter a posse de bola (ou objeto usado como bola) para avançar sobre o campo do adversário (geralmente fazendo passes) e criar condições para fazer os gols, cestas ou touchdown. Só dá para chegar lá conduzindo, lançando ou batendo (com um chute, um arremesso, uma tacada) na bola, ou no objeto usado como bola, em direção à meta. Nesse tipo de esporte, ao mesmo tempo em que uma equipe tenta avançar a outra tenta impedir os avanços. É para evitar que uma chegue à meta defendida pela outra, é preciso reduzir os espaços de atuação do adversário de forma organizada e, sempre que possível, tentar recuperar a posse de bola para daí partir para o ataque.” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 28).

<sup>76</sup> Os jogos esportivos e esportes de campo e taco são caracterizados pela interação direta entre adversários (organizados em equipes) e são aqueles “que têm como objetivo rebater a bola o mais longe possível para tentar percorrer o maior número de vezes as bases (ou a maior distância entre as bases) e, assim, somar pontos. [...] Nesse tipo de esporte, as equipes atacam e defendem alternadamente, ou seja, cada equipe tem a sua vez de atacar e defender. Um ataque sempre começa quando um rebatedor consegue bater com um taco (ou outro instrumento) na bola arremessada pelo jogador adversário, tentando mandá-la o mais longe possível dentro do campo de jogo para atrasar a devolução da bola por parte da defesa e, então, percorrer a distância necessária para marcar pontos. [...] Entre outras modalidades deste tipo de esportes, podemos destacar o beisebol, brännboll, críquete, lapta, pesapallo, rounders, softball.” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 27).

<sup>77</sup> Os jogos esportivos e esportes de rede divisória ou parede de rebote são individuais e coletivos, caracterizados pela interação direta entre adversários (organizados em equipes) e são aqueles nos “quais e arremessa, lança ou se bate na bola ou peteca em direção à quadra adversária (sobre a rede ou contra uma parede) de tal forma que o rival não consiga devolvê-la, ou a devolva fora de nosso campo ou pelo menos tenha dificuldades para devolvê-la. Podemos citar como exemplos de esportes com rede divisória o voleibol, vôlei de praia, tênis, badminton, pádel, peteca, sepaktakraw, ringo, ringtennis [punhobol]. E como exemplos de esportes com parede de rebote, entre outros, a pelota basca, raquetebol, squash. Uma característica comum desses esportes é que sempre se joga interceptando (defesa) a trajetória da bola ou da peteca ao mesmo tempo em que se tenta jogá-la para o lado do adversário (ataque).” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 27).

<sup>78</sup> Os jogos esportivos e esportes técnico-combinatórios são caracterizados pela ausência de interação direta entre adversários (não há interferência na ação uns dos outros) e são “aqueles em que a comparação do desempenho está centrada na beleza plástica (dimensão estética) e no grau de dificuldade (dimensão acrobática) do movimento, sempre respeitando certos padrões, códigos ou critérios estabelecidos nas regras. Exemplos: todas as modalidades de ginástica: acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica, de trampolim; bem como as provas da patinação artística, nado sincronizado, saltos ornamentais. Em todas essas modalidades, os árbitros responsáveis dão notas ao desempenho realizado pelos atletas com base em tabelas que estabelecem o grau de dificuldade dos movimentos realizados e a forma como eles devem ser executados. Nos esportes técnico-combinatórios [...] o vencedor da prova não é aquele que consegue ir mais longe ou ser mais rápido, o que se compara aqui é quem consegue executar com mais “estilo” movimentos bem difíceis.” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 25).

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Ampliação das possibilidades de movimento dos seres humano	Experimentar, desfrutar e recriar esportes de precisão, rede divisória ou parede de rebote e de invasão, usando habilidades técnico-táticas básicas, prezando o trabalho coletivo e a participação efetiva						I	A	C	R
	Compreender a importância da observação das normas e regras dos esportes que asseguram a integridade própria e a dos demais participantes.	I	A	C	R					
Conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento	Identificar características dos jogos esportivos de marca, precisão e invasão experimentados e recriar suas possibilidades de prática, considerando a necessidade de promover formas de ação que incluam todos/todas os/as estudantes, com ou sem deficiência	I	A	C	R	R				
	Participar da identificação e enfrentamento de situações de preconceito, discriminação ou exclusão existentes durante a prática de jogos esportivos e na proposição de alternativas para sua superação	I	I	A	C	R				
	Identificar, debater e utilizar estratégias individuais e coletivas na solução de situações problemáticas e de conflitos e na ampliação das possibilidades de aprendizagem das várias dimensões dos jogos esportivos em estudo	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Empregar distintas formas de representação a partir de diferentes linguagens, como escrita (considerando os diferentes gêneros do discurso), teatral, oral, musical, visual (filme, fotografia, escultura, tecnologias de informação e comunicação etc.), para registro, análise e avaliação de situações e sentimentos vivenciados, de conhecimentos e experiências produzidas no contexto das aulas sobre esportes	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Reconhecer, verbalizar e problematizar sentimentos, sensações, limites e possibilidades pessoais e contextuais vivenciadas durante um momento específico ou da aula como um todo, incluindo os entremomentos	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Relacionar os jogos de marca, precisão e invasão experimentados com os distintos tipos de esportes.	I	A	A	C	R				
	Identificar e vivenciar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais e coletivos e as principais regras das modalidades de campo e taco, rede divisória ou parede de rebote e invasão praticadas e estudadas.				I	A	C	R		
	Distinguir os diversos tipos de esportes e recriar suas possibilidades de prática, considerando a necessidade de promover formas de ação que incluam todos os/as estudantes, com ou sem deficiência.						I	A	C	R
	Identificar, debater e utilizar estratégias individuais e coletivas na solução de situações problemáticas e na ampliação das possibilidades de aprendizagem das várias dimensões dos esportes em estudo.						I	C	A	R
	Participar autonomamente do enfrentamento de situações de preconceito, discriminação ou exclusão geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva e na produção de alternativas para sua superação.						I	C	A	R
	Identificar e vivenciar elementos técnicos ou técnico-táticos individuais e as combinações das modalidades técnico-combinatórias, de marca e de campo praticadas e estudadas.						I	A	C	R
	Diferenciar e reconhecer as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna e recriar suas possibilidades de prática, considerando a necessidade de promover formas de ação que incluam todos os/as estudantes, com ou sem deficiência.						I	A	C	R
	Reconhecer e desempenhar diferentes papéis referentes ao mundo esportivo institucionalizado.						I	A	C	R
Reconhecer a diversidade esportiva presente na comunidade.	I	A	C/R							

EIXOS	OBJETIVOS	1. <sup>o</sup> Ano	2. <sup>o</sup> Ano	3. <sup>o</sup> Ano	4. <sup>o</sup> Ano	5. <sup>o</sup> Ano	6. <sup>o</sup> Ano	7. <sup>o</sup> Ano	8. <sup>o</sup> Ano	9. <sup>o</sup> Ano
Compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo das manifestações da cultura corporal de movimento	Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar os jogos esportivos de marca, precisão e invasão aprendidos nas aulas, em outros momentos escolares.	I	A	C/R						
	Reconhecer e desfrutar da representação dos esportes em diferentes gêneros do discurso, manifestações artísticas, jogos eletrônicos e tecnologias de informação e comunicação.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Diferenciar os conceitos de jogo e esporte.				I/A	C/R				
	Reconhecer a diversidade de esportes presentes na contemporaneidade.				I/A	C/R				
	Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar, fora do horário escolar, os diferentes tipos de jogos esportivos de campo e taco, rede divisória ou parede de rebote e invasão aprendidos nas aulas.				I/A	C/R				
	Diferenciar esporte de outras manifestações da cultura corporal de movimento.						I/A	C/R		
	Compreender criticamente a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos dos esportes praticados, bem como as possibilidades de recriá-los.						I/A	C/R		
	Identificar os esportes praticados e os não praticados na comunidade e refletir sobre as características de seus praticantes.						I/A	C/R		
	Propor e produzir alternativas para experimentar esportes não disponíveis e/ou acessíveis para todos na comunidade.						I/A	C/R		
	Compreender criticamente a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos do fenômeno esportivo, bem como as possibilidades de recriá-los.								I/A	C/R
	Identificar, avaliar e explorar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes.								I/A	C/R
	Propor e produzir alternativas para desenvolver práticas esportivas no tempo livre que ampliem a possibilidade de participação da comunidade.								I/A	C/R
Compreender e analisar as possibilidades de apreciar os esportes como prática de atividade física para manutenção e melhoramento da saúde.						I	I	A	C	R

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	
Ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos	Experimentar, desfrutar e recriar diferentes jogos de luta e lutas presentes no contexto local e global, prezando pelo trabalho coletivo e a participação efetiva de todos.						I	A	C	R	
	Experimentar, desfrutar e recriar diferentes tipos de lutas e manifestações da cultura popular brasileira (Capoeira, Maculelê, Uga-Uga, Luta Marajoara, dentre outras).	I	I	A	A	C	C	R	R	R	
	Identificar, debater e utilizar estratégias individuais e coletivas na solução de situações problemáticas e de conflitos e na ampliação das possibilidades de aprendizagem das várias dimensões dos diversos tipos de jogos de luta e luta em estudo.							I	A	C	R
Conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento	Participar da identificação e do enfrentamento de situações de preconceito, discriminação ou exclusão existentes durante a prática dos jogos de lutas e lutas e na proposição de alternativas para sua superação.						I	A	C	R	
	Reconhecer e respeitar o/a colega como oponente no contexto da prática de jogos de lutas e luta.						I	A	C	R	
	Identificar características dos jogos de lutas e lutas experimentados, recriando suas possibilidades de prática para promover formas de ação que incluam todos os/as estudantes.							I	A	C	R
	Empregar distintas formas de representação a partir de diferentes linguagens, como escrita (considerando os diferentes gêneros do discurso), teatral, oral, musical, visual (filme, fotografia, escultura, tecnologias de informação e comunicação etc.), para registro, análise e avaliação de situações e sentimentos vivenciados, de conhecimentos e experiências produzidas no contexto das aulas sobre lutas.							I	A	C	R
	Reconhecer e vivenciar características técnico-táticas dos jogos de lutas e lutas experimentados.							I	A	C	R
	Reconhecer, verbalizar e problematizar sentimentos, sensações, limites e possibilidades pessoais e contextuais vivenciadas durante um momento específico ou da aula como um todo, incluindo os entremomentos.	I	I	A	A	C	C	R	R	R	R
	Formular estratégias para resolver desafios em diferentes tipos de lutas e manifestações da cultura brasileira.	I	I	A	A	C	C	R	R	R	R
	Analisar, refletir e estabelecer acordos em favor de situações de justiça, respeito às diferenças e solidariedade entre os participantes durante a prática das lutas e manifestações da cultura brasileira.	I	I	A	A	C	C	R	R	R	R
	Empregar distintas formas de representação a partir de diferentes linguagens, como escrita (considerando os diferentes gêneros do discurso), teatral, oral, musical, visual (filme, fotografia, escultura, tecnologias de informação e comunicação etc.), para registro, análise e avaliação de situações e sentimentos vivenciados, de conhecimentos e experiências produzidas no contexto das aulas sobre lutas.	I	I	A	A	C	C	R	R	R	R
Reconhecer e vivenciar características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) de diferentes tipos de lutas e manifestações da cultura brasileira.	I	I	A	A	C	C	R	R	R	R	
Identificar diferenças entre <i>luta</i> e <i>briga</i> .	I	I	A	A	C	C	R	R	R	R	
Compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo das manifestações da cultura corporal de movimento	Relacionar os jogos de lutas com os distintos tipos de lutas.						I	A	C	R	
	Diferenciar as lutas das demais práticas corporais da cultura corporal de movimento.						I	A	C	R	
	Reconhecer a diversidade de lutas presentes na contemporaneidade.						I	A	C	R	
	Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar, fora do horário escolar, os diferentes tipos de jogos de lutas aprendidos nas aulas.							I	A	C	R
	Reconhecer e desfrutar da representação das lutas em diferentes gêneros do discurso, manifestações artísticas, jogos eletrônicos e tecnologias de informação e comunicação.						I	A	C	R	

EIXOS	OBJETIVOS	1. Ano	2. Ano	3. Ano	4. Ano	5. Ano	6. Ano	7. Ano	8. Ano	9. Ano
Compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo das manifestações da cultura corporal de movimento	Identificar locais de prática e verificar as possibilidades de realização das lutas aprendidas na escola.						I	A	C	R
	Analisar a forma como as mídias apresentam e influenciam as lutas, considerando especialmente a relação entre espetáculo e violência.						I	A	C	R
	Compreender criticamente os sentidos, significados constitutivos das lutas e o seu processo de esportivização, bem como as possibilidades de recriá-las.						I	A	C	R
	Comparar e reconhecer especificidades das experiências oportunizadas pelas lutas em relação aos jogos eletrônicos.						I	A	C	R
	Identificar locais de prática no bairro e na cidade e verificar as possibilidades de participação em projetos, associações e movimentos sociais de preservação e prática de lutas e manifestações da cultura popular brasileira.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Reconhecer e desfrutar da representação das lutas e manifestações da cultura popular brasileira em diferentes gêneros do discurso, manifestações artísticas, jogos eletrônicos e tecnologias de informação e comunicação.	I	I	A	A	C	C	R	R	R

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos.	Experimentar, desfrutar e recriar diferentes práticas corporais na natureza, como esportes, campismo, passeios, trilhas, montanhismo, banhos, jogos etc.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Experimentar, desfrutar e recriar diferentes práticas corporais alternativas, como as circenses, Yoga, Pilates, tecido acrobático, artes marciais, Tai-Chi-Chuan, Lang-Gong, Chi Kung, ginástica natural, antiginástica, biodança, massagens, meditações etc.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Formular estratégias para identificar possibilidades e desafios em realizar práticas corporais alternativas e na natureza.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
Conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento	Identificar situações de risco presentes nas práticas corporais na natureza e respeitar normas de segurança.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Conhecer e empregar técnicas, posições, gestos, coreografias etc. na vivência de práticas corporais alternativas.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Conhecer e empregar habilidades técnicas e de segurança básicas para a vivência de práticas corporais na natureza.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Identificar, explorar e avaliar locais disponíveis na comunidade para a realização de diferentes práticas corporais alternativas e na natureza.					I	I	A	C	R
	Empregar distintas formas de representação a partir de diferentes linguagens, como escrita (considerando os diferentes gêneros do discurso), plástica, cênica, oral, musical, fílmica, fotográfica etc., para registro, análise e avaliação de situações e sentimentos vivenciados, de conhecimentos e experiências produzidas no contexto das aulas sobre práticas corporais alternativas e na natureza.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Reconhecer, verbalizar e problematizar sentimentos, sensações, limites e possibilidades pessoais e contextuais vivenciadas durante um momento específico ou da aula como um todo, incluindo os entremomentos.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Realizar práticas corporais na natureza, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos da degradação ambiental.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
	Reconhecer e desfrutar da representação das práticas corporais alternativas e na natureza em diferentes gêneros do discurso, manifestações artísticas, jogos eletrônicos e tecnologias de informação e comunicação.	I	I	A	A	C	C	R	R	R
Reconhecer e refletir sobre características, concepções, singularidades e transformações de diferentes práticas corporais alternativas.					I	I	A	C	R	
Compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo das manifestações da cultura corporal de movimento	Compreender criticamente as transformações históricas dos sentidos e significados constitutivos das práticas corporais alternativas e na natureza, bem como as possibilidades de recriá-las.					I	I	A	C	R
	Compreender e analisar as complexas relações entre natureza e cultura, biológico e social, desenvolvimento e preservação, equilíbrio e desequilíbrio, alimentação e saúde, entre outras, que marcam sentidos e significados atribuídos às práticas corporais alternativas e na natureza.					I	I	A	C	R
	Reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança indumentária, organização) e tipos de práticas corporais na natureza.					I	I	A	C	R
	Compreender e analisar as possibilidades de apreciar práticas corporais alternativas e na natureza para a promoção de bem-estar, consciência corporal e saúde.					I	I	A	C	R



## 12.2 MATEMÁTICA

### Matemática no Ensino Fundamental: Uma proposta de prática Colaborativa

#### Contextualização da Área da Matemática

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no que tange à Educação Matemática no Ensino Fundamental, apresenta uma trajetória marcada por movimentos e transformações na busca pela superação de estigmas constituídos historicamente. Vale, no entanto, ressaltar que não há uma homogeneidade de histórias, ações e concepções, haja vista que os/as profissionais envolvidos se caracterizam por sua historicidade, que está pautada em suas vivências escolares, acadêmicas e docentes.

A defesa de que o processo de ensino e aprendizagem da Matemática deva avançar, para que esse Componente Curricular contribua satisfatoriamente para que os objetivos educacionais sejam alcançados, vem sendo compartilhada por muitos pesquisadores e professores/as da área já há algumas décadas.

Assim, a Proposta Curricular para o ensino da Matemática, aqui apresentada, tem como metas principais sistematizar as ações que vêm ocorrendo, aquelas que contribuem com as transformações que se fazem necessárias, e auxiliar na continuidade, atualização e qualificação do processo, levando em consideração os contextos local e global. Dessa forma, deve auxiliar quem já atua e quem ingressa na Rede. A retomada aos documentos norteadores torna-se importante para reflexões acerca das mudanças necessárias nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática escolar, vindo ao encontro do que é apresentado na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2008, a qual considera:

[...] que o currículo deve ser objeto de constantes discussões e atualizações, centrando o compromisso na qualificação da escola pública. Neste sentido, nenhuma proposta curricular pode se pretender definitiva. Reconhecer sua provisoriedade é aceitar as mudanças construídas na história, é adequar-se às diretrizes e legislação em vigor. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 10)

Essa atualização deve acontecer coletivamente, com a participação de quem a transforma em práticas reais no contexto da sala de aula. Dessa forma, a construção deste documento garante a participação dos/das professores por meio das ações e discussões existentes na Rede e nos grupos de formação continuada. O desafio é transcrever e formalizar os aportes teóricos e metodológicos que norteiam a atuação docente acerca da Educação Matemática nos nove anos do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Florianópolis.

É preciso ressaltar que a Rede se caracteriza por sua trajetória histórica, no entanto é impossível narrar uma única história, ou considerar que ela está acabada. Partindo

dessa concepção histórica, anunciamos as bases que norteiam a escrita deste documento, quais sejam: discussões iniciadas nas propostas, legislações, diretrizes, formações e ações de professores/as na Rede, principalmente as fixadas a partir de 2008. Assim, aqui se reforçam e ampliam-se as discussões presentes nessas bases.

Nos documentos da Rede, a Matemática é reconhecida como:

[...] o campo de conhecimento que tem por objeto de estudo as relações entre os números, as formas, as grandezas e as operações entre estes elementos; mas na atualidade é cada vez mais a ciência do padrão e da estrutura dedutiva. [E, ainda, para] alguns autores a Matemática é uma ferramenta especialmente adaptada ao tratamento das noções abstratas de qualquer natureza e, neste domínio, seu poder é ilimitado. [Além disso,] Pode-se acrescentar que ela é uma linguagem, isto é, uma maneira de representar e falar ou escrever sobre quantidades e formas. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 142).

A Matemática, então, é compreendida como Ciência – que abrange campos conceituais específicos – e como linguagem necessária à leitura e ao registro de mundo. A escola deve oferecer aos/às estudantes a compreensão e a ampliação dessas dimensões, visto que tem como papel dar acesso aos conhecimentos matemáticos estabelecidos historicamente, a partir de uma adequação didática, para se tornar um conteúdo ensinável na escola, que possibilite reflexões acerca de sua utilização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) historicizaram a importância do ensino da Matemática na Educação Básica, indicando como esta Área se relaciona de forma interdisciplinar com as demais Áreas do Conhecimento e com a vida cotidiana, já que a Matemática:

[...] comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Nos cálculos relativos a salários, pagamentos e consumo, na organização de atividades como agricultura e pesca, a Matemática se apresenta como um conhecimento de muita aplicabilidade. Também é um instrumental importante para diferentes áreas do conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes. (BRASIL, 1997, p. 25).

As razões explicitadas para o ensino da Matemática indicam a sua importância na formação humana. Então, diante disso, torna-se importante refletir sobre como ensinar, de forma a explorar esse potencial e estabelecer atitudes enriquecedoras frente à Matemática. O campo destinado a esse fim é o da Educação Matemática, o qual, conforme os documentos utilizados como base para essa escrita, promove a reflexão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática na escola. (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Na busca por avanços e na tentativa de contribuir e discorrer teoricamente acerca das propostas de trabalho docente e de formação em serviço que se desenvolvem na Rede, levando em consideração a presença de campos conceituais relacionados à Educação Matemática nos nove anos do Ensino Fundamental, estabelece-se a interlocução com alguns referenciais teóricos da Área.

## Concepção da Educação Matemática

Inicialmente torna-se necessário refletir acerca da reestruturação do currículo escolar do Ensino Fundamental a partir da organização em nove anos, que antecipou o ingresso nessa etapa de escolarização para os seis anos de idade. A partir disso, percebeu-se a necessidade urgente do redimensionamento da Proposta Pedagógica como um todo. Esse contexto evidenciou o que já vinha sendo discutido no Brasil em Educação Matemática desde a década de 1980, ou seja, a necessidade de repensar o ensino de Matemática e a formação dos/das professores/as que atuam desde os primeiros anos de escolarização de forma a reverter os resultados negativos em relação à compreensão dos conceitos dessa Área.

Mantêm-se, pois, em diversas universidades brasileiras, grupos de pesquisa em Educação Matemática. Novos conceitos e discussões movimentam esses grupos, principalmente os relacionados à compreensão do papel da Matemática na escola, quem é o professor, como estão ocorrendo as formações, como se dão os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática e quais perspectivas e tendências favorecem a melhoria desses processos.

Pesquisas<sup>79</sup> em Educação Matemática no Brasil abordam uma questão de suma importância para o estabelecimento das práticas dos/das professores/as: como tais profissionais se reconhecem e como concebem o papel da Matemática escolar. Quando o/a professor/a se concebe como “matemático”, tende a defender que a Matemática tem um fim em si mesma, ou seja, em sala de aula deve ocorrer uma educação para a Matemática. Nesse caso, prioriza os conteúdos formais, como regras de cálculos, e uma prática voltada à formação de novos pesquisadores em Matemática. Quando, porém, declara-se “educador matemático” tende a conceber a Matemática como um meio ou instrumento importante para a formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos, promovendo uma educação pela Matemática. Assim, coloca a Matemática a serviço da Educação, sem estabelecer dicotomia entre elas, nesse caso, busca aproximar os conhecimentos matemáticos, que possuem natureza abstrata, do mundo que procuram representar.

Vale ressaltar, no entanto, que, apesar de a atividade docente para o ensino da Matemática não se caracterizar como uma atividade matemática, essa deve promover o gosto pela Matemática, desafiando os/as estudantes e despertando seu interesse

<sup>79</sup> Fiorentini e Lorenzato (2012).

acerca desse campo de conhecimento, o que promove a busca pela Matemática para além da escolar. Existem atividades didáticas que aproximam os/as estudantes da Matemática do cientista, como as Investigações Matemáticas e a Modelagem Matemática<sup>80</sup>. Nessas abordagens, os/as estudantes são levados, no primeiro caso, a explorar as propriedades dos conceitos matemáticos, verificando padrões e similaridades. Já no caso da Modelagem, o que se busca é representar fenômenos a partir de modelos matemáticos generalistas. Mediar esses processos requer conhecimento da Matemática e assumir, por vezes, a postura de cientista matemático para condução e validação do processo.

É preciso ter clareza de qual posição se deve assumir para atender aos objetivos educacionais da Rede. Partindo dos princípios enunciados nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), das reflexões que emergem nos encontros de formação do grupo de professores/as que nela atuam e das ações que vêm ocorrendo nas escolas, pode-se inferir que a Educação Matemática busca a promoção da Numeralização e da Alfabetização Matemática.

Nessa perspectiva, compreende-se que aprendizagem escolar da Matemática na atualidade vai muito além de decorar símbolos, códigos e operacionalizar regras, não basta conhecer números e saber realizar as operações básicas. A Matemática adquire importância para a leitura, compreensão e registro do mundo, promovendo conhecimentos que auxiliem na compreensão de situações cotidianas, como criticidade frente a informações veiculadas que contenham representações matemáticas simples, como gráficos, por exemplo. No entanto, percebe-se que nem sempre os sistemas escolares estão conseguindo preparar os sujeitos para tal.<sup>81</sup>

Essa realidade é revelada em resultados de pesquisas realizadas com professores/as em formação, nas licenciaturas de Pedagogia e Matemática. Muitos apresentaram dificuldades em relacionar a Matemática vista na escola com situações do cotidiano. As ideias matemáticas estão presentes e relacionadas em diferentes Áreas do Conhecimento dentro da escola, mas, muitas vezes, não são evidenciadas ou percebidas, no entanto essas relações são fundamentais para a Numeralização.

Na busca pela caracterização de um indivíduo numeralizado destacam-se três habilidades fundamentais, baseadas nas teorias de Gerard Vergnaud e em sua definição de conceitos matemáticos. Para ser numeralizado, torna-se necessário à pessoa:

1. ser lógica;
  2. aprender sistemas convencionais;
  3. usar seu pensamento matemático de forma significativa e apropriada às situações.
- Essa perspectiva de compreensão e utilização dos conhecimentos matemáticos

<sup>80</sup> Investigações Matemáticas (PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2006; FIORENTINI; CRISTÓVÃO, 2006) e a Modelagem Matemática (BIEMBENGUT, 2009).

<sup>81</sup> Nunes e Bryant (1997).

evidencia-se nas propostas e documentos norteadores da Educação, como já mencionado, estendendo-se para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais defendem uma formação integral que promova a cidadania. Tais objetivos coadunam com o que se enuncia no Plano Municipal de Educação de Florianópolis, sendo uma das diretrizes:

Assegurar uma escola de Ensino Fundamental real, democrática, inclusiva, pensada na sua integralidade, garantindo que uma criança de 6 anos adentre essa escola e, após nove anos, saia com conhecimentos, competências, valores e atitudes que lhe permitam o exercício pleno da cidadania. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 50).

Práticas que tenham os aspectos apresentados como objetivo vão além da simples execução de tarefas escolares envolvendo a Matemática, pois o/a estudante precisa assumir papel reflexivo no processo, para conseguir estabelecer as relações necessárias, como enunciar e discutir coletivamente ideias relacionadas à Linguagem Matemática, ou seja, tornar-se numeralizado, o que significa pensar matematicamente sobre as situações.

Outra expressão que na atualidade suscita discussões na área da Educação Matemática é a Alfabetização Matemática. O documento da Matriz Curricular do município, iniciado em 2011, apresenta a compreensão da Matemática como linguagem:

[indicando que a] alfabetização matemática não se restringe apenas a números e cálculos. O estudo do espaço com suas formas e medidas e da organização das informações que estão a nossa volta, são igualmente importantes, possibilitando ao estudante transitar pelo conhecimento. (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 42).

Nos primeiros anos de escolarização é que se iniciam os atos de ler e escrever a linguagem matemática, momento em que a criança consegue compreender o que lê e representar matematicamente o que entende. Pesquisas no contexto de sala aula<sup>82</sup>, revelam o quanto o ensino da Matemática pode ser mecânico, esvaziado de significado e sentido. Nesse caso, a Linguagem Matemática não é lida, apenas acontece o treinamento, o condicionamento e a instrução, como a busca pelo estabelecimento da relação estímulo-resposta. Como a natureza do conhecimento matemático é abstrato, a busca na escola é de empoderar o/a estudante frente aos conhecimentos matemáticos e as ideias relacionadas a eles. Contrariamente a isso, o ensino de Matemática precisa promover a compreensão das relações existentes entre o vivido e os sistemas e códigos matemáticos, potencializando o ato reflexivo sobre o significado dos objetos matemáticos e a utilização da Linguagem Matemática. Sua leitura está fundamentada:

<sup>82</sup> Danyluk(1998).

[...] nos atos humanos de compreender, de interpretar e de comunicar a experiência vivida. Assim, a leitura, quando é compreensão e interpretação, abre para o leitor novas possibilidades de compreensão de si, do outro e do mundo. [...] A matemática tem uma linguagem de abstração completa. Como qualquer outro sistema linguístico, a ciência matemática utiliza-se de signos para comunicar significados matemáticos. Assim, a leitura da linguagem matemática ocorre a partir da compreensão e da interpretação dos signos e das relações implícitas naquilo que é dito de matemática. (DANYLUK, 1998, pp. 18-19).

É ponto fundamental a compreensão da Matemática como linguagem que permite a comunicação de fenômenos naturais<sup>83</sup>. A Educação Matemática caracteriza-se, então, como a reflexão que promove a ação em sala de aula, para atingir a relação necessária entre a teoria e a prática, entre a anunciação e o que se quer anunciar, entre a representação e seu significado e sentido:

Colocamos como ponto focal de nossas discussões o conceito de ação, como o mecanismo próprio de nossa espécie para modificar a realidade no seu sentido mais amplo, seja realidade social e material, na qual estamos inequivocamente inseridos [...]. Embora distinguindo uma ação modificadora da realidade social e material de uma ação puramente cognitiva, não erremos ao considerar a ação, no seu sentido amplo, como a estratégia própria de nossa espécie para impactar a realidade. [...] A relação entre uma ação puramente cognitiva – por exemplo, aprendizagem, pensar – e uma ação modificadora da realidade – por exemplo, praticar o que aprendemos, o saber – é uma relação dialética permanente. Aí reside a diferença essencial da aprendizagem da linguagem e do ler-escrever, da aprendizagem do contar e da aritmética. (D'AMBROSIO, 1986, p. 38).

A concepção de Matemática como linguagem e a busca da Alfabetização Matemática numa perspectiva de letramento, aproxima-se da concepção de Numeralização também aqui apresentada. A importância de trabalhar na perspectiva do letramento evidencia-se, pois a compreensão e a apropriação do significado e do sentido das representações matemáticas no texto ou das ideias matemáticas em seu uso social tornam-se fundamentais para que os/as estudantes consigam fazer uso dessa linguagem nos mais variados contextos e situações. Refletir sobre esses conceitos torna-se pertinente, visto que são defendidos nos documentos oficiais, aparecem em ações e nas formações atuais na Rede. Dessa forma, é preciso aprofundar essas discussões acerca das concepções de Matemática, analisando que ações em Educação Matemática são necessárias para alcançar esse ideal de formação humana, proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

<sup>83</sup> D'Ambrosio (1986).

Observando os resultados obtidos em avaliações educacionais realizadas no Brasil, e na própria Rede, acerca da compreensão e da apropriação dos conhecimentos matemáticos, percebe-se a dificuldade ainda encontrada pelos/pelas estudantes, dos diferentes níveis de escolaridade, em estabelecer relações com situações diversas e/ou contextualizadas. Dessa forma, o desafio posto, ainda hoje, para o ensino de Matemática, o qual já vem sendo anunciado há algum tempo por diversos pesquisadores da Área, ainda está na dificuldade de realizar a:

[...]passagem do conhecimento mecânico de efetuar operações e manipular algoritmos para efetiva utilização desses algoritmos em situações e contextos diversos [...]. No entanto, o ponto que me parece de fundamental importância e que representa o verdadeiro espírito da Matemática é a capacidade de modelar situações reais, codificá-las adequadamente, de maneira a permitir a utilização das técnicas e resultados conhecidos em um outro contexto, novo. Isto é, a transferência do aprendizado resultante de uma certa situação para uma situação nova é um ponto crucial do que se poderia chamar de aprendizado da Matemática, e talvez o objetivo maior de seu ensino. (D'AMBROSIO, 1986, p. 44).

Ampliando essa discussão, é preciso refletir sobre como são veiculados, nas aulas de Matemática, materiais, textos e situações para promoção dessa transferência de contexto. Torna-se importante pensar de que forma se estabelecem essas relações dos conteúdos e conceitos matemáticos com conteúdos de outras Áreas e conceitos interdisciplinares envolvidos em variadas situações.

Buscar formas de dar significado à Matemática, possibilita aos/às estudantes ancorar os novos conhecimentos em conhecimentos prévios, essa prática promove a chamada Aprendizagem Significativa.<sup>84</sup> Desse modo, revela-se a importância de se apropriar desse corpo de conhecimentos histórica e socialmente delineados.

Desenvolver projetos, recorrer à Resolução de Problemas, brincadeiras, jogos, materiais manipuláveis, utilizar a História da Matemática, explorar possibilidades nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), entre outros encaminhamentos, são defendidos nos documentos de base da Rede como caminhos possíveis para a Educação Matemática de Florianópolis. Em todas essas propostas, o eixo articulador poderia ser a leitura, visto que ela se faz presente e oferece diversas possibilidades de exploração. A Matriz Curricular de 2011 anuncia como eixo de ação da Rede que “ler e escrever é um compromisso de todas as áreas” (FLORIANÓPOLIS, 2011a).

No âmbito da Educação Matemática, torna-se importante refletir sobre os textos utilizados em atividades matemáticas em sala de aula e a importância da formação dos professores para o trabalho com esses textos, pois requerem o desenvolvimento de estratégias específicas de abordagem pedagógica para a leitura, utilização de termos

<sup>84</sup> Ausubel (1963).



específicos, compreensão e utilização de signos. Os usos da linguagem próprios das atividades matemáticas, comumente utilizados, são: enunciados de problemas, instruções de exercícios, descrições e procedimentos, definições, enunciados de propriedades, teoremas, demonstrações, sentenças matemáticas, diagramas, gráficos, equações etc.

A Linguagem Matemática possibilita a expressão das ideias matemáticas em textos de diversas formas, permitindo pouca utilização da linguagem verbal, textos nos quais há o uso de símbolos matemáticos que exprimem sentenças. Entretanto, deve-se superar a artificialidade dos textos comumente utilizados na escola, principalmente nas aulas de Matemática, os quais apresentam contextos criados ou escolhidos com o único fim de exploração de conceitos determinados ou busca por dados. Essa prática não contribui para a formação de sujeitos autônomos na leitura de textos matemáticos.

Dessa forma, quando se concebe a Matemática como uma linguagem e o objetivo do ensino de Matemática é interdisciplinar, na perspectiva de uma formação integral, considerando as diferenças entre os sujeitos, compreensão dos conceitos específicos e sua utilização em diversos contextos, além de contribuir para organização, interpretação e tomada de decisões, possibilitando sua comunicação com o outro e o registro de fenômenos, torna-se necessário aos/as professores/as se apropriarem de referenciais teóricos e adotarem práticas pedagógicas adequadas a esse fim.

Para isso, é preciso garantir e qualificar o espaço permanente de reflexão e formação em serviço, oferecer aporte teórico e discussões que deem conta de acompanhar as mudanças e os avanços que ocorrem de forma cada vez mais acelerada no contexto social, científico e tecnológico contemporâneo.

## Desafios da Área da Educação Matemática

Professores/as que atuam na Rede vêm realizando movimentos e tentativas no estabelecimento de práticas que promovam uma aprendizagem significativa de conhecimentos matemáticos aos/as estudantes. É possível perceber nas propostas o quão importante se torna estabelecer relações entre a Matemática e as demais Áreas do Conhecimento, ou, ainda, desenvolver as relações simbólicas entre conceitos, significados e representações, oferecendo sentido aos conteúdos matemáticos que são ensinados na Educação Básica. Realizar, entretanto, essas mudanças de práticas ainda parece ser um desafio para muitos professores e redes de ensino. Fiorentini entende que:

[...] apesar da mudança de discurso, o que percebemos, nos processos de formação de professores, é a continuidade de uma prática predominantemente retrógrada e centrada no modelo da racionalidade técnica que cinde teoria e prática. A verdade é que ainda sabemos muito pouco como transformar o discurso em práticas efetivas, ou melhor, como produzir discursos autênticos, e sem ambiguidade semântica, a partir de investigações e experiências concretas que contemplem as novas concepções do professor como profissional autônomo e investigador de sua própria prática. (2003, p. 9)



A busca é por potencializar a relação entre conhecimento matemático escolar e sua utilização na solução de situações presentes na vida diária, visto que essa muitas vezes é regida por ideias matemáticas desenvolvidas para organização social ao longo da história da humanidade. Assim, a reflexão e exploração da prática é que dará suporte para compreensão e apropriação dos objetos matemáticos de natureza abstrata, processo em que a racionalidade extrapola a técnica e passa a promover a reflexão fundamentada, que dá suporte às escolhas de modo consciente, promovendo a formação integral desejada.

Dessa maneira, na Rede, a formação continuada dos/das professores/as ganhou força e vem possibilitando um espaço de reflexão coletiva e crítica sobre a prática em Educação Matemática. Nesse processo, no entanto, é preciso considerar que a constituição profissional e a postura adotada pelo/pela professor/a não é determinada somente pela formação inicial ou continuada a que tem acesso; decorre principalmente das opções e das vivências ao longo de sua carreira. Portanto, a busca por um ensino de Matemática atualizado, que leve em consideração o acesso ilimitado à informação, tanto quanto considere o desenvolvimento científico e tecnológico e a diversidade dos sujeitos, requer o comprometimento do profissional com a função social da escolarização estabelecida pela Rede e a compreensão do seu papel.

## Considerações sobre práticas em Educação Matemática

As pesquisas na área da Educação Matemática também estão em processo de constituição e expansão, necessitando ser periodicamente revisitadas e discutidas no coletivo de professores/as que ensinam Matemática, sejam eles dos Anos Iniciais ou Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, são destacadas algumas das tendências atuais para o ensino de Matemática. Para tal, serão elencadas as abordagens que propõem o trabalho cooperativo, valorizando potencialidades individuais e que introduzem atividades que proporcionem experiências práticas relacionadas a questões significativas, levando os/as estudantes à posição de protagonistas nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo o/a professor/a orientador/a na atividade mediadora que constitui o processo educacional.

A Resolução de Problemas tem como foco as situações-problema, as quais se desenvolvem a partir de um contexto conhecido, de cunho interdisciplinar, possibilitando a abordagem de situações significativas para os/as estudantes e a valorização da interpretação, do uso de diferentes estratégias de resolução, discussão para chegar a um consenso no coletivo e de comunicação dos resultados.

Outra tendência é a Investigação Matemática, a qual prevê instigar os/as estudantes a realizarem uma análise crítica e reflexiva das situações apresentadas, levantando hipóteses e realizando conjecturas, além do desenvolvimento de estratégias de resolução e formalização, recorrendo para isso a conhecimentos matemáticos, além de testarem e refutarem resultados. Recorrer a Pedagogia de Projetos – sem perder de vista o compromisso do professor com o ensino e o compromisso da educação

com a apropriação conceitual – para organizar o ensino de Matemática pode ser um recurso valioso, uma vez que explora estudos e atividades interdisciplinares em torno de um tema, que deve ser de interesse dos/das estudantes. Nessa abordagem, o/a professor/a propõe atividades investigativas ao/a estudante, além disso ocorre a atuação cooperativa em torno de um objeto de conhecimento. Nesse contexto, o/a professor/a age como um orientador/a, que motiva, estimula, questiona e organiza os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do projeto. A utilização dessa abordagem, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, abre espaço para ações conjuntas entre o/a professor/a de Matemática e professores/as das outras Áreas do Conhecimento, uma vez que temas interdisciplinares envolvem as demais Áreas.

A História da Matemática, como abordagem metodológica, remete a duas vertentes principais, uma prevê sua utilização explícita em sala de aula, e a outra a toma como aporte teórico-metodológico à prática docente. No primeiro caso, fatos históricos seriam apresentados aos/às estudantes, o que revelaria como a Matemática foi sendo construída ao longo da história, como parte da cultura humana e não como posse de alguns sujeitos ‘iluminados’. Nesse caso, seria utilizada como motivadora ou como forma de contextualização dos conceitos e da linguagem matemática, revelando sua necessidade histórica. A outra possibilidade não prevê tornar o/a estudante consciente do fato como histórico; a organização adotada no planejamento é que recupera contextos históricos em sala de aula, proporcionando aos/às estudantes a apropriação dos conceitos matemáticos como redescobertas a partir do contexto. Essa abordagem também tem caráter interdisciplinar, desde que se apoie em situações e problemas como os enfrentados pela humanidade no tempo de sua elaboração, mas adequados ao tempo histórico vivido na atualidade, superando o uso de contextos artificiais.

A Modelagem Matemática também se apresenta como uma das tendências atuais para o ensino. Essa proposta pressupõe observação, compreensão e registros do que ocorre em determinado fenômeno concreto. Padrões e regularidades observadas são expressos matematicamente, o que oferece condições de estudo e reprodução, além de condições para elaborar inferências acerca de possíveis resultados do fenômeno.

A todas essas propostas podem ser aliados jogos, brincadeiras e o uso de materiais manipuláveis para o ensino da Matemática, os quais enriquecem o processo e oferecem diversos benefícios para compreensão e apropriação de conceitos ligados à Área da Matemática. Metodologias didático-pedagógicas como essas, que partem de situações do cotidiano dos/das estudantes, permitem que se estabeleça uma relação dialética entre os conceitos curriculares propostos no contexto escolar e o mundo real.

Além de todas essas possibilidades, pode-se, ainda, utilizar diversos recursos de TIC disponíveis na atualidade para trabalhar a Matemática na escola. Existem vários *softwares* matemáticos, livres e pagos, a que se pode recorrer, como ferramentas matemáticas, jogos matemáticos, entre outras possibilidades. São diversos objetos

de aprendizagem desenvolvidos por universidades ou programadores visando ao ensino de conceitos relativos à Matemática ou para realização de exercícios. Torna-se importante os/as professores/as conhecerem as possibilidades existentes e utilizá-las em sua prática educativa, quando julgarem adequado.

Independentemente da metodologia ou metodologias adotada/as pelo/pela professor/a em sua prática pedagógica, a atividade matemática deve aproximar-se da prática social, a Matemática deve ser desmistificada, a comunidade escolar precisa perceber sua relação com o cotidiano e compreender que as produções referentes à Matemática dentro da escola podem ser interessantes, sendo importantes à sociedade. Portanto, as aprendizagens e as conquistas realizadas precisam perpassar as paredes das salas de aula e até mesmo da escola. A socialização das aprendizagens e a defesa de ideias e estratégias deve fazer parte da rotina escolar. Socializar os conhecimentos objeto de apropriação além de ser um momento de aprendizagem, valoriza o desempenho discente e docente.

No que tange à Educação Matemática, esse movimento é perceptível na Rede de Ensino de Florianópolis. As práticas e projetos revelam os avanços obtidos nos últimos anos, sendo socializados por meio dos resultados obtidos em avaliações e eventos da Área, na materialização de Laboratórios de Educação Matemática nas escolas, no envolvimento de monitores mirins em atividades matemáticas, na realização das Feiras de Matemática ligadas ao movimento nacional conveniado à Sociedade Brasileira de Educação Matemática, além da divulgação de resultados de boas práticas e pesquisas em eventos nacionais de Educação. Dessa forma, o ensino de Matemática na Rede vem alcançando reconhecimento e importância.

Ressalta-se que tais práticas, muitas vezes, acabam por influenciar a organização curricular de toda escola, mobilizando diversos sujeitos na busca por conhecimentos necessários. Isso porque levar a público o que se faz significa assumir a responsabilidade sobre o conhecimento, explorando operações cognitivas e sua aplicação, nesse caso os conceitos matemáticos.

A partir dessa perspectiva de prática pedagógica, o processo avaliativo também precisa tornar-se foco de discussão, devendo ser analisado e redimensionado durante o percurso de ensino e aprendizagem em Educação Matemática. Historicamente, o processo avaliativo que ocorre nas aulas de Matemática ou acerca dos conhecimentos matemáticos, pauta-se na aferição da “aplicação de regras de cálculo” amplamente exercitada pelos/pelas estudantes, a partir de exemplos trabalhados e sala de aula, resumindo-se ao desempenho em determinado momento, podendo esse ser uma prova, trabalho ou atividade para “medir” o domínio da técnica. A dificuldade dos professores/as em avaliar o processo é evidente, isso se justifica pela tradição vivenciada por muitos/muitas professores/as, quando estudantes, de práticas avaliativas pautadas na mensuração de desempenho e disciplinarização.<sup>85</sup> A questão é: Como avaliar de modo

<sup>85</sup> Nacarato (2010).

diferente? Se a aplicação da técnica é o que mais importa, porque olhar para o processo? Isso vem reduzindo o ensino de Matemática ao desenvolvimento de mecanismos de “decorar regras”.

Dessa forma, justifica-se nesta Proposta o olhar para a avaliação nas aulas de Matemática. Vale ressaltar que, apesar de as discussões que tratam da avaliação em Educação serem foco de muitas pesquisas e debates na última década, quando se busca a avaliação em Educação Matemática é possível perceber a escassez de materiais. As práticas difundidas para avaliação da aprendizagem matemática revelam a concepção de avaliação presente e seus propósitos, o que determina a forma e os instrumentos utilizados. Tal realidade gera inúmeras dificuldades aos/às professores/as de Matemática para superação de práticas que têm como propósito a categorização dos sujeitos, processo no qual a nota ou parecer descritivo passa a ser o fim, pouco influenciando em mudanças na abordagem pedagógica adotada pelo/a professor/a. A Matemática na escola é vista, muitas vezes, como a disciplina que demarca de forma “exata” a classificação dos/das estudantes, pois existe um imaginário coletivo de que nela não há outra possibilidade, a não ser seguir a regra e chegar à resposta exata.

O desejo de mudanças nas práticas avaliativas está presente nos discursos e nos documentos norteadores da Educação, mas pouco se encontram referenciais, tanto teóricos como práticos, que tratem do processo avaliativo especificamente dessa Área do Conhecimento. O texto da Proposta Curricular de Rede de Ensino de Florianópolis (2008), acerca da avaliação, registra que:

O aparecimento de erros e dúvidas dos (as) estudantes (as), numa dimensão educativa é um elemento altamente significativo para o desenvolvimento da ação educacional, pois permite ao docente a observação e investigação de como o(a) estudante(a) se posiciona diante do mundo [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 150).

Sob essa perspectiva, o processo avaliativo ganha nova dimensão: garantir a aprendizagem matemática, ou seja, analisar que caminhos tomar para que todos se apropriem dos conhecimentos matemáticos e de suas especificidades de forma a perceber sua relação e importância no contexto social.

A avaliação a serviço da formação integral, que contribua com a cidadania, vem ao encontro do que preveem os PCNs, devendo ser consideradas novas funções e comportando “[...] uma dimensão social e uma dimensão pedagógica”. (BRASIL, 1997, p. 25).

A partir das concepções de Matemática e de Educação Matemática, discutidas ao longo desta Proposta, requer-se a compreensão de que no processo avaliativo o/a estudante deve assumir papel protagonista, sendo consciente, atuante e, também, responsável pelo processo. Assim, o processo avaliativo deve incorporar os objetivos de se aprender matemática, apropriando-se dos conceitos da Área, além de proporcionar a compreensão da função da Matemática para formação humana integral.

## Objetivos gerais da Matemática no Ensino Fundamental

Assumindo a concepção de que o ensino de Matemática está a serviço da Educação e que o domínio da Matemática, por meio de seus conceitos e de suas implicações, contribui para a formação humana integral é que os objetivos para o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foram definidos.

Primeiramente, é preciso compreender que o rol de objetivos leva em consideração a não fragmentação dos conceitos da Área, os quais se inter-relacionam, complementam-se e são interdependentes. Além disso, sendo a Matemática reconhecida como linguagem, considera-se sua constante evolução, tanto quanto que sofre influências das demais Áreas do Conhecimento, o que permite que novas relações se estabeleçam a partir de mudanças sociais, científicas e tecnológicas.

Os objetivos elencados, em consonância com as discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), consideram o desenvolvimento da Matemática nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais nos/nas estudantes, com vistas à formação para cidadania. Dessa forma, o ensino da Matemática, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, deve organizar-se de forma a:

- Facultar o conhecimento de que esta Área do Conhecimento é produto da cultura humana, sendo constituída como mecanismo de transformação social, tendo sua origem e organização a partir de desafios enfrentados pela humanidade em diferentes espaços, tempos e culturas.
- Capacitar para compreender a relação dialética e o tensionamento entre os conhecimentos matemáticos desenvolvidos ao longo da história da humanidade e o contexto social, percebendo as relações possíveis de serem estabelecidas entre ambos.
- Promover o domínio das diferentes representações e códigos da Linguagem Matemática e suas formas de operacionalização, possibilitando comunicar-se matematicamente, ler e produzir textos matemáticos ou que envolvam informações matemáticas.
- Desenvolver a autonomia, a criatividade, o interesse, a curiosidade, a perseverança, a autoconfiança, a cooperação, a alteridade e o espírito de investigação em diferentes contextos que envolvam a Matemática.
- Estabelecer parâmetros para a interpretação, análise crítica de situações, organização e produção de informações de forma a contribuir com a tomada de decisões.
- Proporcionar vivências relacionadas a interpretar, elaborar e resolver situações-problemas significativas e desafiadoras, com vistas à elaboração de diferentes estratégias e aprimoramento conceitual.
- Demarcar a importância dos conceitos matemáticos nas práticas sociocientíficas, através das relações com recursos de TIC.

## Eixos e objetivos da Matemática por Ano Escolar

Tendo em vista os objetivos traçados para a Educação Matemática na Rede e as discussões e propostas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) é que os objetivos de aprendizagem e os conceitos matemáticos estão aqui organizados em cinco eixos, sendo eles: Números e Operações; Geometria; Grandezas e Medidas; Estatística e Probabilidade; Álgebra e Funções.

Ressalta-se que os conceitos pertencentes a cada eixo possuem relação entre si e, também, com os conceitos dos demais eixos. Isso significa que, na concepção de Matemática e de Educação Matemática adotada, a organização em eixos conceituais não requer uma abordagem fragmentada e sequencial, visto que há a possibilidade de articulação entre eles, favorecendo a apropriação significativa dos conhecimentos da Área.

O *Eixo Números e Operações* abrange conhecimentos e ideias relacionados ao conceito de número, seu significado e sentido, com vistas à compreensão de como a linguagem matemática, seus códigos e signos foram sendo desenvolvidos ao longo da história da humanidade<sup>86</sup> para possibilitar a representação, o controle e a tomada de decisões diante de situações vivenciadas nas suas atividades cotidianas.

Muitas civilizações desenvolveram seus próprios sistemas de numeração, como os maias, os babilônios, os egípcios, os chineses, os gregos, os romanos, os hindus e os árabes. Essas elaborações possibilitaram à humanidade buscar novas formas de organização social, estabelecendo novas relações a partir de registros das situações, mesmo antes do surgimento de sistemas de escrita alfabética.

As formas de registro numérico possuem uma história, na qual acabou prevalecendo o sistema que melhor atendeu as necessidades de diferentes civilizações. Dessa forma, no século XV, o sistema de numeração, chamado hindu-arábico alcançou diversas regiões do planeta, sendo adotado por diferentes grupos, em substituição aos demais sistemas de registros numéricos. O sistema hindu-arábico superou os demais sistemas numéricos, principalmente em função de suas características, pois a composição dos numerais torna-se possível a partir da combinação de apenas dez símbolos (os algarismos 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9), em que a cada algarismo se associa a um valor relativo à posição ocupada.

A posicionalidade oferece inúmeras possibilidades de representação que facilitam o registro, pois permite a representação de números – que em outros sistemas ocupariam espaços enormes – em espaços reduzidos. Outros sistemas numéricos antigos, mencionados anteriormente, adotaram o valor posicional, no entanto as operações matemáticas através de algoritmos não eram possíveis.

<sup>86</sup> Toda discussão histórica nessa Proposta apoia-se em Boyer (1974) e Eves (1997).

Além disso, esse sistema possui o algarismo ZERO, o que possibilita a ampliação das representações, garantindo manter a posicionalidade em qualquer situação.

A composição do sistema hindu-arábico possibilita a adoção de diferentes bases de representação, sendo a base decimal a escolhida como convencional, originando o que chamamos de Sistema de Numeração Decimal. Ao se adotar esse sistema de numeração, possibilitou-se representar qualquer número, associando o valor posicional dos algarismos que o compõem à múltiplos de 10, o que agrega a cada algarismo seu valor a partir da propriedade multiplicativa. Além da base decimal, hoje vigoram outras bases muito utilizadas, a exemplo da base sexagesimal, que era utilizada no sistema numérico babilônico, e que ainda hoje é empregada nas medidas de tempo.

Depois de estabelecido o Sistema de Numeração Decimal (SND) como a convenção adotada de representação numérica na linguagem matemática usual formal, seu estudo ampliou-se, sendo estabelecidas subdivisões em Conjuntos Numéricos, para melhor caracterização e possibilidades de compreensão. Esses conjuntos são organizados em Naturais, Inteiros, Racionais, Irracionais, Reais e Complexos. Cada conjunto possui definições e formas de operacionalização própria, sendo relacionados a diferentes situações e fenômenos do mundo físico.

A partir dos códigos adotados, o ser humano avança na exploração de outras possibilidades numéricas, como a experimentação de diferentes bases nos sistemas de numeração. Um dos resultados dessa experimentação matemática é o código binário, ou sistema de numeração binária, em que a base *dois* foi adotada. Ela é amplamente utilizada na linguagem de programação e armazenamento de dados digitais. A compreensão desse código possibilitou ao ser humano a programação computacional, dando origem a todo sistema tecnológico digital, hoje suporte do funcionamento da sociedade contemporânea, auxiliando nos avanços científicos e sociais.

O *Eixo da Geometria* envolve questões relacionadas à representação ideal do mundo físico. Quando se busca associar objetos do entorno a objetos geométricos, dá-se uma inversão do que de fato essas representações significam em sua origem, visto que se deve observar que objetos do entorno os objetos geométricos tentam representar. Dessa forma, se a compreensão de Matemática adotada é que essa Área constitui uma linguagem de representação e leitura<sup>87</sup> de mundo, não são as formas geométricas que estão em todo lugar; as formas geométricas, ao contrário disso, tentam representar os diversos objetos que estão em todo lugar. Assim, os padrões geométricos originam-se da observação de fatos e de regularidades existentes na natureza, na tentativa de representá-los e de melhor compreendê-los.

---

<sup>87</sup> *Leitura*, nesse contexto e em passagens afins, tem sentido *lato*.



A partir da definição desses padrões, o ser humano elaborou um conjunto de possibilidades de representações geométricas, sendo definidas as características de classificação e os elementos dessas formas, bem como elaborou postulados e teoremas que confirmam a essas representações condições de existência, possibilitando a criação de novos elementos abstratos, não observáveis no mundo real.

A geometrização do mundo busca encontrar formas de representar a complexidade do que se observa no entorno, desenvolvendo uma visão geométrica, em que se percebem as regularidades e os padrões estéticos, compreendendo-se como se organizam os espaços, como se definem posições, que formatos são observáveis, entre outras especificidades. Assim, essa parte da linguagem matemática visa à organização e à leitura do mundo, permitindo delinear representações que se aproximem do que se quer representar e possam ser classificadas a partir de leis gerais.

Dessa forma, surgem diversos desdobramentos da Geometria, ou diversas Geometrias, as quais subdividem os elementos observáveis do mundo físico, agrupando-os por características comuns a partir dessas representações ideais, como: a Geometria Euclidiana, a Geometria Projetista, a Geometria Descritiva, a Geometria Esférica, a Geometria Analítica; a Geometria Fractal; entre outras.

Para além desses desdobramentos formais do conhecimento científico matemático, no que se refere à Geometria, é preciso levar em conta que em muitas culturas são desenvolvidas outras Geometrias não-formais, constituindo um corpo de conhecimentos válidos no cotidiano, como: Geometria do pedreiro, Geometria do carpinteiro, Geometria do pescador, Geometria do agricultor, entre muitas outras. Essas configurações, apesar de não-formais têm significado e sentido para quem as utiliza, podendo servir de ponto de ancoragem<sup>88</sup> de novos conhecimentos geométricos, os escolares. Tensionar os conhecimentos originados nas diferentes Geometrias, formais e não-formais, possibilita aos/às estudantes perceber as relações existentes entre ambos, minimizando o distanciamento entre os conhecimentos da Geometria e aqueles do cotidiano.

O *Eixo Grandezas e Medidas* tem como essencial a compreensão do que são as grandezas e quais as possibilidades de sua organização e mensuração. Na tentativa do ser humano de controlar os elementos do mundo físico, orientando a organização social e a tomada de decisões, surgem as diferentes grandezas. Grandeza engloba determinado tipo de característica que pode ser mensurada, por exemplo: tempo, comprimento, massa, capacidade, volume, velocidade, valor monetário, superfície, temperatura, entre outros conceitos.

A possibilidade de mensuração de uma grandeza é que dá origem aos sistemas de medidas. Durante a história da humanidade a atividade de medir aparece como uma constante. Compreender que diferentes situações pertencem a uma determinada

---

<sup>88</sup> Ausubel (1963).



grandeza deu subsídios para pensar em formas de registro e mensuração quando essa grandeza se apresenta. Desse modo, o ser humano criou as unidades de medida e os instrumentos de medição, mas eles nem sempre são compartilhados por todos.

Ao estudar a história dos sistemas de medidas, é possível perceber como cada civilização foi desenvolvendo estratégias para medir. A necessidade da criação de unidades deu-se a partir de situações que se apresentavam no cotidiano dos grupos sociais, as quais precisavam ser resolvidas para manter a organização, como: medir terras, quantidades de grãos, o tempo de plantio, entre outras necessidades. Cada civilização se organizou a partir de seu sistema de medidas, no entanto, quando cada grupo tentava se relacionar com outros grupos sociais, os problemas surgiam, pois não havia compatibilidade de unidades e instrumentos, tampouco maneiras de conversão. Desse modo, ao longo da história da humanidade, o que se estabeleceu por vários séculos foram maneiras de conversão entre os diferentes sistemas, o que, muitas vezes, gerou imprecisões e conflitos, ou a padronização de algumas unidades entre povos que se relacionavam mais intimamente, principalmente por conta do comércio.

As relações entre as nações foram ganhando dimensões mundiais; dessa forma, algumas grandezas acabaram tendo suas unidades de medidas padronizadas, como o tempo, a massa e o comprimento. Somente no século XX, em 1960, é que se estabeleceu um Sistema Internacional de Medidas (SI), no qual as grandezas consideradas principais foram determinadas e suas unidades-padrão e seus símbolos foram estabelecidos, sendo eles: comprimento (metro), massa (quilograma), tempo (segundo), corrente elétrica (ampere), temperatura (kelvin), quantidade de matéria (mol) e intensidade luminosa (candela). Além dessas, são estabelecidas também as unidades-padrão das grandezas consideradas derivadas, como: área (metro quadrado), volume (litro, metro cúbico), entre outras grandezas.

O SI no mundo atual é amplamente utilizado e permite estabelecer relações em escala global, em que as grandezas são mensuradas e representadas de forma padronizada em diferentes situações e fenômenos de mesma natureza. Vale ressaltar que se estabelecem, também, relações possíveis entre as unidades-padrão de diferentes grandezas. Assim, adotam-se formas de conversão entre diferentes sistemas de medidas para possibilitar a compreensão e a solução de situações que se apresentem em diferentes contextos sociais.

*Estatística e Probabilidade* é um Eixo que abrange conhecimentos básicos acerca do estudo de informações a partir de fenômenos, suas formas de organização, representação e interpretação, de modo que possam embasar tomadas de decisão e estimar possíveis resultados.

A Estatística é um campo amplo da Matemática, surge historicamente da necessidade de controlar e prever situações cotidianas. Existem indícios da utilização de elementos da Estatística que datam de mais de dois mil anos, quando se realizavam credenciamentos para controle de impostos e cômputo de populações. A Estatística Descritiva é um método de estudo de dados quantitativos ou passíveis de

quantificação, prevendo diferentes momentos e parâmetros que permitem confiabilidade nos resultados alcançados. Considerar essas dimensões em sua plenitude é fundamental para chegar a conclusões significativas embasando teoricamente a tomada de decisões. O tratamento estatístico é amplamente utilizado quando se deseja compreender um fenômeno, extraíndo, organizando e representando os dados, calculando as estatísticas que fornecem elementos para a análise e o delineamento de conclusões. Além disso, é preciso ler e interpretar os elementos da Estatística, visto que muitas informações são veiculadas utilizando: gráficos, tabelas, diagramas, quadros, planilhas, entre outros itens.

A Probabilidade torna-se necessária nesse campo conceitual, principalmente, pela necessidade de levantar hipóteses quando não há dados precisos para se chegar a conclusões acerca do fenômeno utilizando a Estatística Descritiva. Dessa forma, torna-se necessário saber estimar resultados a partir da análise das informações disponíveis acerca do fenômeno, considerando diferentes possibilidades e estabelecendo critérios de análise e elaboração de possíveis conclusões.

O *Eixo Álgebra e Funções* compreende as relações genéricas que foram elaboradas para representação de diferentes situações e fenômenos, relacionadas às ideias de quantificação e mensuração, sendo desenvolvidos ao longo da história da humanidade. A álgebra se aplica a todos os demais campos da Matemática, introduzindo o conceito de *incógnita*, que passa a representar um número desconhecido, ou seja, é uma variável representativa de um número.

Os indícios mais antigos de representações algébricas foram encontrados nos artefatos babilônicos, que datam de aproximadamente quatro mil anos de existência. Outras civilizações antigas também se debruçaram sobre os estudos algébricos, como os egípcios, os romanos e os gregos. As discussões e elaborações desses povos giravam em torno do estabelecimento e do estudo de propriedades algébricas, que garantissem seu caráter genérico. Dessa forma, a álgebra compreende o estudo das estruturas algébricas e de distintas formas de representação que manipulem incógnitas a partir de propriedades operatórias.

Nesse contexto de elaboração conceitual, surgem as equações e as funções algébricas. As equações permitem operar com variáveis representativas de números em situações que envolvem igualdades, permitindo encontrar os valores desconhecidos a partir de sistemas operatórios. Já as funções estabelecem possibilidades a partir de variáveis interdependentes, o que se aplica a diversas situações cotidianas e científicas, a partir do emprego de determinados parâmetros que definem os resultados pretendidos. O conhecimento de funções também permite estimar resultados, pois possibilita a produção de modelos matemáticos representativos de fenômenos.

A linguagem matemática relacionada à álgebra e às funções favorece a abstração e a generalização, desde que se oportunize não somente o acesso às propriedades operatórias e de manipulação, mas, também, a que fatos podem se referir à tomada de decisões e auxiliá-la.

As percepções matemáticas e o uso da linguagem matemática acontecem antes de as crianças ingressarem na Educação Básica, visto que, os conhecimentos matemáticos e sua representação estão inseridos em inúmeros contextos sociais contemporâneos, muitas vezes, de modo interdisciplinar e articulado. Assim, a escola precisa incorporar esses conhecimentos, estabelecer relações e ampliá-los, promovendo práticas que permitam a apropriação de forma significativa do que foi historicamente elaborado pela humanidade.

Na busca pela formação integral dos/das estudantes do Ensino Fundamental, os conhecimentos matemáticos devem ganhar sentido, fortalecendo a compreensão e a apropriação conceitual na Área. Trabalhar, por exemplo, o conceito de número em situações cotidianas, que envolvem medidas de diferentes grandezas ou associado a estudos da Geometria, torna-se profícuo quando se pretende facultar a apropriação de significados e sentidos no que respeita aos conceitos matemáticos. Além disso, fazer o estudo de dados provenientes de medições de grandezas, que ofereçam números pertencentes a algum dos Conjuntos Numéricos, por meio dos elementos da Estatística, podendo resultar em representações geométricas, como gráficos, por exemplo, é uma articulação possível e necessária. Os/As estudantes precisam ser desafiados a estabelecer essas relações e, por meio delas, o/a professor/a pode desenvolver propostas pedagógicas que estabeleçam contextos favoráveis a essas elaborações.

O que se pretende evidenciar é que a Matemática aqui é compreendida como linguagem de leitura, compreensão e representação do mundo, então é preciso ser trabalhada a partir de relações entre os diferentes eixos e conceitos matemáticos, assim como relacionando-os ao mundo físico que lhes dá origem.

Como parâmetro geral, tem-se que, para os três primeiros anos do Ensino Fundamental (1.º, 2.º e 3.º anos), o foco é a perspectiva do letramento, considerando a Linguagem Matemática como componente da Alfabetização. Para o 4.º e 5.º anos, é a ampliação e formalização da Linguagem Matemática. Nos 6.º e 7.º anos torna-se necessária a retomada, a consolidação e a ampliação dessa linguagem, para que, nos 8.º e 9.º anos, seja possível alcançar o protagonismo juvenil nas ações de comunicação matemática ou que envolvam conceitos matemáticos.

No quadro a seguir, há a apresentação dos eixos e objetivos da Matemática no Ensino Fundamental, indicando o que se espera em cada ano escolar:

**Quadro 9: Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos da Matemática**

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Números e Operações	Compreender o significado e o sentido do conceito de número e suas distintas funções do uso social dos numerais.	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Reconhecer que os sistemas de numeração são produções históricas e sociais elaboradas para compreensão, registro e solução de situações vivenciadas pela humanidade.	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Conhecer as características e a estrutura do Sistema de Numeração Decimal, seus padrões observáveis e suas formas de operacionalização na sociedade contemporânea.	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Reconhecer os diversos conjuntos numéricos, suas características, diferenças, semelhanças, relações e formas de operacionalização, bem como situações e fenômenos que possam representar.	---	---	---	I	A	A	A	A	C
Geometria	Compreender a Geometria como uma criação humana, desenvolvida para representar de forma ideal os elementos do mundo físico.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Reconhecer a existência de diferentes tipos de Geometria e compreender o que buscam representar.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Diferenciar, identificar e construir objetos geométricos pertencentes às Geometrias Euclidiana, Projetista e Descritiva, estabelecendo as relações existentes entre elas e o que representam.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Conhecer as características e elementos de diferentes objetos geométricos, postulados e teoremas da Geometria Euclidiana e sua utilização social.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Reconhecer padrões de repetições e similaridades a partir de eixos, considerando os movimentos de translação, rotação e reflexão, para desenvolver a visão geométrica, percebendo como a ordem e estética está presente no mundo físico.	I	A	A	A	A	A	A	C	R
	Perceber a importância de elementos geométricos para localização no espaço e otimização da organização e leitura de mundo e aprender como usá-los para tal.	I	A	A	A	A	A	A	C	R
Grandezas e Medidas	Compreender o que são grandezas e a importância histórica e social da elaboração dos sistemas de medidas.	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Identificar diferentes grandezas e dominar a leitura, o registro e as formas de utilização dos sistemas de medidas usuais em diferentes fenômenos.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Identificar a relação existente e as diferenças entre os sistemas de medidas e as possibilidades de transformação entre eles para compreensão e solução de situações-problema.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
Estatística e Probabilidade	Compreender o significado de aleatoriedade, estimativa, população, espaço amostral, resultados possíveis, resultados favoráveis, probabilidade, tentativas, experimentos equiprováveis, média, moda, mediana, frequência absoluta e relativa, entre outros, para embasar decisões sobre situações do cotidiano.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Classificar diferentes eventos a partir de análises de suas características e compreensão das relações estabelecidas em diferentes situações do cotidiano para estimar resultados.	---	I	A	A	A	A	C	R	R

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Álgebra e Funções	Reconhecer a álgebra como forma de registro genérico historicamente construído pela humanidade, que adota variáveis representativas de números em situações de quantificação e mensuração.	---	---	---	I	A	A	A	A	C
	Compreender que as relações e funções algébricas possibilitam a representação formal de diversos fenômenos e auxiliam na tomada de decisões e a antecipação de resultados possíveis.	---	---	---	---	I	A	A	A	C
	Compreender, representar e resolver diferentes situações que envolvam igualdades e operações matemáticas que tenham termos desconhecidos.	I	A	A	A	A	A	A	C	R
	Conhecer diferentes possibilidades de representação algébrica em situações que se organizam de forma sequencial, permitindo conhecer qualquer elemento de sua coleção, a partir das regras estabelecidas.	I	A	A	A	A	A	A	A	C

Os resultados do ensino da Matemática, no âmbito institucional dos sistemas de ensino de Educação Básica, no momento histórico atual, são submetidos a diversos tipos de avaliações internas e externas promovidas pela Rede. Para garantir que sejam contemplados todos os conceitos matemáticos previstos nessas avaliações é que se estabelece a seguir um rol, em que se indica a evolução esperada de cada um ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, tendo sido discutidos com os/as professores/as que ensinam Matemática nos diferentes anos escolares nos momentos de formação presencial e a distância durante a elaboração desta Proposta. Vale ressaltar que a articulação pretendida entre Eixos e Objetivos de ensino e aprendizagem evidencia a necessidade de articulação entre ambos, não permitindo relação biunívoca entre conceitos e objetivos, pois vários conceitos colaboram para o alcance de vários objetivos concomitantemente, na superação da fragmentação do conhecimento e em nome da pretensão de uma formação integral dos/das estudantes, que coloque o ensino de Matemática da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como referencial nacional de qualidade.

**Tabela 1: Especificidades da Matemática**

EIXOS	CONCEITOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Números e Operações	Número e suas funções	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Sistemas Numéricos	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Sistema de Numeração Decimal	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Operações no SND	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Números Naturais	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Operações com Naturais	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Múltiplos e Divisores	--	I	A	A	A	C	R	R	R
	Números primos	--	--	--	I	A	C	R	R	R
	Números inteiros	--	--	I	I	I	A	C	R	R
	Operações com inteiros	--	--	--	--	I	A	C	R	R
	Números racionais	I	A	A	A	A	A	A	C	R
	Operações com racionais	--	--	--	--	I	A	A	C	R
	Números irracionais	--	--	--	--	--	I	A	A	C
Números reais	--	--	--	--	--	--	I	A	C	
Geometria	Plano cartesiano	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Espaço	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Simetria	I	A	A	A	A	A	A	C	R
	Figuras planas (polígonos e não polígonos)	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Figuras espaciais (poliedros e não poliedros)	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Lugar geométrico	I	A	A	A	A	A	A	C	R
	Retas	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Perímetro	--	I	A	A	A	C	R	R	R
	Ângulos	--	I	A	A	A	A	C	R	R
	Área	--	--	I	A	A	A	C	R	R
	Elementos das figuras geométricas	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Semelhança	--	--	--	I	A	A	C	R	R
	Congruência	--	--	I	A	A	A	C	R	R
	Teorema de Pitágoras	--	--	--	--	--	--	--	I	A/C
	Teorema de Tales	--	--	--	--	--	--	--	I	A/C
	Relações métricas do triângulo retângulo	--	--	--	--	--	--	--	I	A
Razões trigonométricas	--	--	--	--	--	--	--	--	I/A	
Grandezas e Medidas	Medidas de comprimento	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Medidas de superfície	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Medidas de capacidade	I	A	A	A	C	R	R	R	R
	Medidas de massa	I	A	A	A	C	R	R	R	R
	Medidas de volume	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Medidas de tempo	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Medidas de temperatura	--	--	--	I	A	A	C	R	R
	Sistema monetário	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Proporcionalidade	--	--	--	I	A	A	C	R	R
Estatística e Probabilidade	Estimativa	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Eventos	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Variáveis	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Dados quantitativos	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Tabelas, listas, diagramas, planilhas e quadros	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Gráficos	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Média	--	--	--	I	A	C	R	R	R
	Moda	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Mediana	--	--	--	--	I	A	A	A	C
Probabilidade	--	--	--	I	A	A	C	R	R	

EIXOS	CONCEITOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Álgebra e Funções	Relações por atributos	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Relações numéricas	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Sequências	I	A	A	A	A	A	A	A	A
	Operações inversas	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Razão e proporção	--	--	--	I	A	A	C	R	R
	Regra de três	--	--	--	--	I	A	C	R	R
	Juros	--	--	--	I	A	A	A	C	R
	Variável	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Incôgnita	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Equações do 1.º grau	--	--	--	--	--	I	C	R	R
	Sistemas de equações do 1.º grau	--	--	--	--	--	--	I	A	C
	Expressões algébricas	--	--	--	--	--	I	A	C	R
	Polinômios	--	--	--	--	--	--	I	A/C	R
	Equações do 2.º grau								I	A/C
	Sistemas de equações do 2.º grau	--	--	--	--	--	--	--	--	I/A
Função do 1.º grau	--	--	--	--	--	--	--	I	A	
Função do 2.º grau	--	--	--	--	--	--	--	--	I	



## 12.3 CIÊNCIAS DA NATUREZA

Florianópolis passa por transformações no desenvolvimento científico e tecnológico, decorrentes das mudanças nos seus ambientes e no modo de produção predominante. O papel das Ciências da Natureza é auxiliar o/a estudante a se tornar um/uma cidadão/ã crítico/a que compreende o mundo e suas transformações, situando-o/a como parte integrante e agente transformador/a da sociedade onde está inserido/a.

A discussão desse Componente Curricular das Ciências da Natureza, na Proposta Curricular, foi elaborada a partir de reflexões e debates sobre o histórico de Ciências na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O texto focaliza os conhecimentos historicamente construídos, visando fortalecer a autonomia e a capacidade de criação de cada estudante. Entende-se que o domínio do(s) conhecimento(s) científico e tecnológico é necessário para que os/as estudantes ampliem criticamente suas vivências com as *ciências*, de modo que, saindo da escola, possam participar mais efetivamente na tomada de decisões, nas relações que estabelecem com os outros, assim como ampliem significativamente sua participação na luta por produzir um meio mais justo e igualitário.

Assim considerando e a partir da necessidade de fazer um breve histórico da Área das Ciências das Ciências da Natureza, busca-se formular, nas linhas que seguem, o percurso dela na escolarização, tendo presente seu surgimento no Brasil nos anos 1930, seguindo tendências e modelos de ensino internacionais. Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 4.024/1961 ministravam-se aulas de Ciências apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginásial. Essa lei estendeu a obrigatoriedade do ensino das Ciências a todas as séries ginásiais. Somente a partir de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 5.692, a então disciplina escolar “Ciências” passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau (BRASIL, 1998).

No contexto vivenciado, na década de sessenta, quando foi promulgada a LDBEN n.º 4.024/61, o cenário escolar era dominado por uma tradição no ensino que hoje seria visto como “tradicional”, ainda que esforços de renovação estivessem em constante processo. O conhecimento científico era tomado como neutro e não se punha em questão a ‘verdade científica’. A qualidade dos cursos ofertados nas instituições de ensino era definida pela quantidade de conteúdos trabalhados pelos/pelas profissionais da educação e fielmente decorados pelos/pelas estudantes. O principal recurso de estudo eram os textos copiados e a resolução dos questionários, sendo que depois, na hora da avaliação, o/a estudante era submetido à tomada oral do conteúdo, a repetição dos conteúdos trabalhados e fielmente reproduzidos dos questionários que deveriam responder, detendo-se às ideias apresentadas em aula ou no livro-texto escolhido pelo/pela professor/a (BRASIL, 1998).

Assim considerando, observa-se que na história do ensino de Ciências, ao longo de sua curta trajetória no Ensino Fundamental, podem ser destacados quatro paradigmas que predominaram no Brasil e que ainda hoje se expressam em muitas

salas de aula: (i) *o modelo de transmissão-recepção* em que objetivo requerido do/da estudante era memorizar o que o/a professor/a dizia e ‘devolver’ tudo na avaliação; (ii) *o ensino por redescoberta*, valorizado a partir da década de sessenta, em que se tentou aproximar os/as estudantes da atividade científica por meio da repetição de observações, experimentos e generalizações feitas por cientistas no passado; (iii) *o conflito cognitivo*, no qual se admitia que, para ocorrer uma mudança conceitual, o/a estudante deveria ser submetido a situações em que ele pudesse perceber as incoerências do seu próprio sistema explicativo em se tratando do fato observado. O *conflito cognitivo* contribuiu para considerar os conhecimentos prévios agenciados pelos/pelas estudantes. Quando, no entanto, o desequilíbrio gerado não era passível de resolução ou abordagem, ocorria um desestímulo decorrente da falta de interesse e perplexidade instaurados no processo. Além disso, o foco na mudança conceitual, em muitos casos de *conflito cognitivo*, gerou uma metodologia de superficialidade, reforçando o senso comum; já um último paradigma, (iv) *ensino como investigação*, foi proposto para superar a metodologia da superficialidade, levando os/as estudantes a realizarem atividades próximas do fazer ciência dos cientistas, visando formar pessoas que refletissem com profundidade sobre os fenômenos naturais.<sup>89</sup> Considerando esses quatro paradigmas, o que mais se aproxima das decisões tomadas pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em seus documentos oficiais norteadores do ensino em cada período histórico, é o *ensino como investigação*. E, com base nessa filiação, foram selecionados os conhecimentos apropriados para serem ministrados e aprendidos nas unidades educativas.

Em nome desse propósito, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008) trouxe a apropriação do conhecimento científico – historicamente produzido – assim como das tecnologias da informação e comunicação produzidas por ele, como componentes do princípio da *cidadania*. Esse ‘viés cidadão’ coloca como dever do sistema de ensino democratizar o conhecimento, reconhecido como patrimônio de todos, riqueza cultural a serviço da cidadania. O processo de apropriação do conhecimento é visto como interativo e contemplador das diversidades e aprendizagens significativas. Cabe destacar que a discussão estabelecida na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, de 2008, iniciou com os/as professores no ano de 2002.

Registra-se, ainda, que na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011),<sup>90</sup> visualiza-se que o conhecimento é produzido por meio da ampla interação do/da estudante com o outro e de sua ativa participação no processo educacional. Nesse sentido, deve ser respeitada a historicidade dos/das estudantes no momento de produção do conhecimento. Com essa abordagem, coube à instituição

<sup>89</sup> Cf.: Campos e Nigro (2010).

<sup>90</sup> Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011), chamada versão preliminar, não foi concluída e/ou publicada.

escolar, também inserida em um tempo histórico, selecionar e realizar a elaboração didática a partir das produções das esferas científica e acadêmica.

Outro grande desafio, estabelecido no contexto recente, foi a produção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) (2015). Nesse documento, o conhecimento foi trabalhado e categorizado como *conhecimento escolar* e os *conhecimentos e vivências trazidas pelos/pelas estudantes* como igualmente valorizados. O *conhecimento escolar* faculta o acesso ao *conhecimento especializado*, enquanto as vivências compreendem “experiências e a realidade do sujeito que [as] produz” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 37). Diante disso, o conhecimento é organizado ao longo do tempo e selecionado para diferentes grupos de estudantes.

Outro grande desafio das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) (2015) refere-se à premissa de que o *conhecimento deve ser significativo aos/as estudantes*, dentro e fora do ambiente escolar, valorizando, assim, suas vivências e favorecendo a compreensão da realidade natural e cultural em que estão inseridos. Assim, considera-se que os sujeitos interagem socialmente nas esferas *familiares, nos espaços de lazer, nas esferas do consumo, na esfera da ciência, na esfera das artes* e tantas outras. Cada *esfera* agasalha interações com propósitos bem específicos, mas complementares em seu desenvolvimento.

Assim considerando, as instituições educacionais devem ser espaços estratégicos para a valorização, a resignificação e a expansão das visões que os/as estudantes trazem do seu cotidiano social sobre o conhecimento científico e sobre o mundo. Entende-se, desse modo, que o papel da escola, no que concerne ao Componente de Ciências, é ampliar o repertório cultural dos/das estudantes para que estabeleçam interações sociais sempre mais enriquecedoras em seu percurso de formação integral.

## Considerações sobre o Componente Curricular de Ciências

Nesta seção, registra-se que o Componente Curricular de Ciências no Ensino Fundamental deve ser um instrumento para interpretação de fenômenos e problemas contemporâneos, levando à aproximação dos conceitos científicos dos contextos vivenciados pelo/pela estudante. Para isso, há a necessidade de os conteúdos estarem tanto vinculados às vivências discentes quanto à produção cultural da humanidade. O/A estudante deve experienciar o método científico, sendo motivado a observar fatos, formular problemas e teorias, levantar e testar hipóteses na busca de explicações. É importante, no entanto, que ele/ela não compreenda o método científico como uma sequência rígida, linear e lógica de passos, mas sim como uma permanente interação entre o pensar, o sentir e o fazer.

A organização curricular deve possibilitar que os conteúdos e as vivências a eles relacionados possam superar as compartimentações limitadoras e as abordagens desarticuladas. Sob essa perspectiva, a abordagem dos conceitos da Área concorre para a apropriação do conhecimento de forma não segmentada,

apresentando crescente complexidade e dificuldade, porém respeitando o desenvolvimento de cada estudante. Indicam-se questões importantes para a Área de Ciências da Natureza: *o conceito; o contexto histórico, social e cultural; e os processos e práticas de investigação.*

Quanto ao *conceito*, também coloca como um fator crucial para um bom trabalho do/da professor/a que ele/ela entenda o processo de formação dos conceitos por parte dos/das estudantes. Assim, dividem-se os conceitos em duas categorias: a primeira, os *conceitos espontâneos*, que são aqueles desenvolvidos no cotidiano, ao longo da vida, e a segunda composta pelos *conceitos científicos*, os que necessitam de um processo intencional e planejado para a sua apropriação. Em especial a estes últimos, o Componente Curricular de Ciências, tratará do conhecimento sistematizado por meio de leis, teorias e modelos resultantes das soluções científicas encontradas para resolver problemas historicamente produzidos pela humanidade. São os problemas que fazem as pessoas pensarem e é por meio deles que o conhecimento é gerado. A *ciência*, quando evocada para resolver um problema, produz um modelo sobre a situação e sobre as hipóteses para resolução. Os *conceitos espontâneos* relacionam-se dialeticamente com os *conceitos científicos*.

A diferença de outras formas de conhecimento em relação aos *conceitos científico* está assentada no tipo de problema cuja resolução é fundamentada por estes últimos. A delimitação de um problema científico deve expressar os limites da dúvida, as variáveis envolvidas e como elas se relacionam. As possíveis explicações para o problema são expressas por meio de hipóteses, as quais devem nortear o processo de investigação. Hipóteses científicas devem ser enunciadas sem ambiguidades, estabelecer relações entre variáveis e serem testáveis. Essas, porém, são considerações que não se filiam a um paradigma de ciência especulativa, mas que se colocam a serviço da apropriação de conhecimentos científicos como constitutivos da busca pela emancipação social.

Nesse sentido, um enunciado de uma questão que vise trabalhar um problema científico com o/a estudante não pode ter uma linguagem demasiadamente acadêmica, com muitas informações, confusa (que permita interpretações equivocadas) ou que contenha elementos do tipo “não sobra nem falta nada”.<sup>91</sup> Uma solução é possível quando estudantes e professores/as buscam o enfrentamento dos problemas e não apenas a sua possível solução. Existe sempre uma resposta possível, ao invés da resposta correta.

O segundo aspecto destacará a relevância do *contexto histórico, social e cultural* das crianças, jovens e adolescentes na compreensão das ciências e esse será um dos eixos centrais da organização do currículo. Percebe-se, assim, a importância das vivências para a aprendizagem que implica zonas de desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que impele seu avanço. Outra conclusão se refere à relevância atribuída a

<sup>91</sup> Este esquema de ação é estabelecido através de um contrato do/da professor/a com o estudante, no qual este/esta último/a se habitua a selecionar informações importantes do enunciado e “jogá-las” na resposta.

relações sociais no processo de formação dos sujeitos. Nas ciências, a interação, é um aspecto essencial para que o conhecimento seja considerado um empreendimento humano dinâmico.

A terceira questão enfocará processos e práticas de investigação que estão relacionados com a produção do conhecimento científico. O método científico hipotético-dedutivo pressupõe a produção do conhecimento de forma dedutiva, em contraposição ao método indutivo. A indução se refere ao argumento que passa do particular para o geral, enquanto a dedução faz o caminho inverso, do geral para o particular. O indutivismo teve seu lugar na história da Ciência (que não deve ser esquecido no segundo eixo), mas demonstrou ser insustentável do ponto de vista epistemológico.<sup>92</sup> O percurso proposto na seção torna mais explícita a proposta que se coloca para a Área de Ciências que compõe essa Proposta Curricular, pode ser empreendido de modos distintos, respeitando-se o que os/as professores/as já vêm fazendo nas escolas da Rede Municipal.

## Concepção do Componente Curricular de Ciências

A Área da Natureza constitui-se como um dos Componentes Curriculares compondo esta Proposta, mas o fazendo na articulação com os demais Componentes Curriculares nas nomeadas “Área de Linguagens”. Essa articulação deve responder ao objetivo de que a educação em nível nacional supere abordagens focadas nas especificidades de cada um dos Componentes, buscando um percurso educativo que crie condições para a *formação humana integral*, por meio da estreita relação entre esses componentes.

Assim considerando, nesta Área das Ciências da Natureza, propõem-se conceitos que convergem entre tais Componentes, constituindo as bases da Área propriamente dita. No que diz respeito a esses conceitos, compreende-se a *interação social* e a *apropriação do conhecimento* como chave para todo o trabalho a ser desenvolvido na Rede Municipal.

Esse delineamento reitera dois importantes pilares: o *trabalho* – compreendido como o agir humano na/sobre as realidades natural e cultural – e a *cultura*, compreendida, para as finalidades desta Proposta Curricular, como produto do trabalho humano e com implicações nas tensões entre classes sociais. Consideram, portanto, que uma das funções do ensino de Ciências é permitir ao/à estudante a apropriação do conhecimento científico e de seu potencial explicativo e transformador. Nessa perspectiva, compreende-se que o ensino deve alargar os conhecimentos, para atingir a relação entre teoria e prática devendo ser tensionados com aqueles conhecimentos que têm lugar no cotidiano dos/das estudantes, criando condições para que compreendam a realidade de modo crítico e autônomo.

<sup>92</sup> Para compor esse estudo sobre método indutivo e dedutivo recorrem-se as discussões estabelecidas por KÖCHE, 1997.

## Desafios específicos do Componente Curricular de Ciências

Constituem-se, no Brasil, desafios e especificidades para o Componente Curricular de Ciências: 1) *Superação do senso comum pedagógico* – pressupõe que a apropriação de conhecimentos ocorre pela transmissão de informações, reforça o distanciamento de modelos e teorias para a compreensão dos fenômenos e considera a ciência como um produto acabado; 2) *Ciência para todos* – frente à democratização do acesso à educação fundamental pública, ocorrida a partir dos anos 1970, é necessário colocar o saber científico ao alcance de um público escolar em escala sem precedentes; 3) *Ciência e tecnologia como cultura* – a incorporação e apropriação crítica dos conhecimentos, pelos/pelas estudantes, passa pelo entendimento da *ciência* e da *tecnologia* como atividades humanas sócio-historicamente determinadas; 4) *Incorporar conhecimentos contemporâneos em ciência e tecnologia* – os conhecimentos mais recentes permeiam a vida cotidiana do/da estudante e cabe à escola incorporá-los aos programas de ensino; 5) *Superação das insuficiências do livro didático* – há críticas aos livros didáticos, baseadas em avaliações institucionais, indicando que o/a professor/a não pode ser refém dessa única fonte e deve usá-la de forma problematizadora.<sup>93</sup>

Para tornar os conhecimentos científicos significativos e interessantes, a ponto de serem assimilados pelos/pelas estudantes, o/a educador/a deve considerar as diferentes vivências presentes na contemporaneidade. Assim, é pertinente questionar: Quem são os/as estudantes da Educação Básica? Quais as suas experiências de vida? O que eles/elas já sabem sobre o mundo? O que desejariam saber?

Dessa forma, conhecendo os sujeitos, a Educação Básica assume o compromisso com a formação integral, que tem por objetivo articular os diversos campos do conhecimento, ao mesmo tempo em que prioriza valores e atitudes voltadas para a cidadania na prática escolar. Pensar em educação integral requer a vivência em um espaço que contemple tanto os conhecimentos historicamente produzidos, como proporcionar ao/à estudante o desafio na produção de novos conhecimentos. Para tal, importa ter presente o que segue:

Tomar a Educação Integral como concepção fundante significa necessariamente assumir a necessidade de construir desenhos curriculares que ultrapassem a fragmentação do conhecimento e suas estruturas disciplinares, superar os etapismos e sequenciamentos presentes no percurso formativo, redefinir os tempos e espaços escolares. Trata-se, na verdade, de compreender a Educação Básica como um projeto coletivo, articulado pelos diferentes sujeitos e instituições sociais orientadores desse processo (DCEB, 2015, p. 17).

<sup>93</sup> Desafios para o ensino de Ciências estabelecidos com base nas análises de Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2009.

Para que o ensino de Ciências contribua na formação integral, é esperado que as situações de ensino e aprendizagem permitam a participação ativa dos/das estudantes, instiguem a investigação e favoreçam o encontro entre conhecimento do cotidiano e o conhecimento institucionalizado. Assim, é imprescindível a atuação de professores/as qualificados/as e comprometidos/as com o processo, uma vez que desempenham um papel importante na atividade mediadora, o que implica o planejamento e a organização das aulas, de modo a projetar momentos de organização coletiva, de pesquisa e de avaliação do trabalho educativo. Desse modo, a ação docente precisa agir no entrelugar que se estabelece entre o que a criança já sabe (seu repertório cultural) e o que a criança ainda não sabe, mas pode aprender com a ajuda do/da professor/a.

Nos Anos Iniciais, o ensino do Componente Curricular de Ciências deve ser abordado de maneira a envolver os/as estudantes no processo de ressignificação do espaço escolar, tornando-o alegre e inspirador, um lugar para crianças, onde elas possam se encantar com a diversidade de linguagens que constituem a organização desse ambiente, mas sempre compreendendo a função social a que se presta a escola. Os conhecimentos são objeto de apropriação quando os/as estudantes se envolvem na resolução de problemas, ou quando o/a professor/a os transforma em enfoques significativos.

Essa é uma das ações fundamentais na busca por equidade e qualidade na Educação Básica. Assim, também a educação impõe o compromisso com *as diferenças* (como discutido na parte inicial desta Proposta Curricular) tendo por referência o princípio da formação humana integral, o fortalecimento da autonomia, da cidadania e da capacidade de criação de cada estudante. Sob essa perspectiva o respeito à diferença deve ser constantemente pautado na sala de aula, visando reduzir as desigualdades no percurso educacional entre todos os segmentos sociais.<sup>94</sup>

Outra linha estruturante é focada na dimensão ambiental da sustentabilidade:

assegurando que todas as práticas desenvolvidas no âmbito das instituições educacionais, respeitem o preceito de que ao atender as necessidades do presente, não seja comprometido o atendimento das necessidades das gerações futuras, ou seja, se trata de igualdade intergeracional e compreensão socioambiental (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Assim, admite-se o desafio de ensinar e aprender sobre temas que incentivem a formação de valores e atitudes para as futuras gerações gerirem a humanidade durante o Antropoceno.<sup>95</sup>

<sup>94</sup> Por diferenças, para a finalidade desse documento, indicamos como estruturante as discussões sobre identidade étnico-racial, contidas no documento intitulado Matriz Curricular para a Educação das relações Étnico-Raciais na Educação Básica, 2016.

<sup>95</sup> O Antropoceno contém a ideia de que nós vivemos em uma nova era geológica iniciada com o final do Holoceno, antes da amplitude da interferência humana no planeta (FOLKE et al., 2010).



A escola, no entanto, não pode perder de vista seu papel: promover o tensionamento dialético entre os conceitos científicos, artísticos, filosóficos, éticos e afins e os conceitos do cotidiano dos/das estudantes, objetivando sua formação humana integral, na articulação com as tecnologias caras ao mundo atual. O ensino de Ciências da Natureza tem função de contribuir como uma forma de pesquisa em que são articuladas as tecnologias ao seu uso pela sociedade, ou seja, em que o/a estudante tem contato com uma ciência presente e que faz sentido para a sua vida. Para tanto, é importante que os/as estudantes possam fazer ciência a partir de problemas, sendo que investigar é a condição para resolvê-los.

Cabe à escola, então, a tarefa de gerir modos de (res(s))significar os conhecimentos. Dessa forma, a leitura e o estudo de documentos, relatórios, entrevistas, conversas dirigidas, questionários, observações sistemáticas e assistemáticas, material audiovisual, inventários etc. são alguns dos meios de que professores/as podem lançar mão para a produção de dados e informações sobre a realidade que se quer melhor conhecer.

A partir da análise do cotidiano, os/as profissionais da educação devem formular objetivos gerais e específicos para cada ano do Ensino Fundamental delimitados na sequência deste documento.

## Considerações sobre práticas no Componente Curricular de Ciências

Cabe ao/a professor/a criar condições para a apropriação do conhecimento por parte do/da estudante, propiciando oportunidades para o desenvolvimento de conceitos e das relações entre fatos e ideias. Já se ressaltou a importância da historicidade no ensino de Ciências, indicando que o conhecimento pode ser mais bem compreendido à medida que é considerado como produto de seres humanos que viveram em determinada época. Nesse mesmo sentido, podemos considerar que as explicações dos/das estudantes sobre os fenômenos naturais devem ser analisadas à luz do pensamento desses/dessas estudantes; do que eles já sabem e de suas concepções alternativas sobre o tema.

As características dos conhecimentos prévios dos/das estudantes são de relevância para o processo de aprendizagem. Os/As estudantes atribuem sentidos para as informações a que têm acesso e as ressignificam a partir de suas concepções, apropriando-se da produção cultural humana na intersubjetividade. Para isso, na apropriação de conceitos, o/a estudante deve enfrentar situações que requeiram outras operações intelectuais além da memória procedimental, a exemplo de estratégias orientadas para procedimentais que estão relacionados às técnicas e aos métodos. Nesse caso, são empregadas estratégias que envolvem contextualização dos conceitos a partir de um problema que se pretende resolver. A aprendizagem ocorre, dessa forma, por meio da reflexão sobre a ação.

Do ponto de vista metodológico, o percurso de apropriação do conhecimento pode ser empreendido de modos distintos, respeitando-se o que os/as professores/as já vêm fazendo nas escolas da Rede Municipal. Retomam-se, aqui, três percursos distintos,



compreendidos em suas especificidades: *sequências didáticas*; *atividades de aprendizagem*; e *projetos de trabalho*<sup>96</sup> – sem perder de vista, nestes últimos, as já mencionadas implicações de ensino e de apropriação conceitual.

No que diz respeito a essas escolhas, considera-se que compete ao/à professor/a propor estratégias inclusivas de aprendizagem, sempre buscando promover o encantamento e o questionamento. Tanto quanto as escolhas metodológicas são importantes, ainda vale frisar o olhar atento do/da professor/a na escolha dos elementos lúdicos a serem utilizados na necessidade de se ter um olhar sobre o indivíduo antes que seja pensado o seu processo de aprendizagem. Para isso, podem-se mobilizar vários recursos, especialmente os já trabalhados na parte introdutória desta Proposta ligados à tecnologia da informação.

A aprendizagem ainda pode ser alcançada por meio de estratégias pedagógicas diversas, como as vivenciadas pelos/pelas profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino: nas Feiras de Ciências, na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica e outras tantas mostras científicas que acontecem nas unidades educativas. Deve-se, ainda, valorizar o uso sistemático dos Laboratórios de Ciências para que os/as estudantes possam realizar práticas importantes na produção dos conhecimentos.

Nesse sentido, as escolhas na educação são sempre marcadas por possibilidades de potencializar e qualificar o processo ou, ao contrário, podem marcar negativamente a trajetória dos/das estudantes. Ainda é fato que os conhecimentos a serem ensinados ao/à estudante devem atentar aos seguintes pontos: articulação com a prática; inclusão da investigação e da resolução de problemas. A metodologia de ensino passa pelo estímulo às intervenções individuais e coletivas qualificadas, de sujeitos que não precisam memorizar respostas, mas, a todo tempo, fazer perguntas, apresentar e enfrentar dúvidas. Tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais é preciso trabalhar os conceitos e os conteúdos visando promover a instrumentalização dos/das estudantes para que compreendam o debate sobre o mundo que os cerca e os avanços científicos da humanidade.

## **Eixos e conceitos construtivos da Área de Ciências da Natureza**

A partir da compreensão do conhecimento científico, para trabalhar a Ciência da Natureza na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, propomos que os conhecimentos sejam abordados a partir de cinco eixos que guardam relações próximas entre si: Ambiente e Sustentabilidade; O Planeta Terra e o Universo; Biodiversidade; Saúde e Bem-Estar e; Materiais, Substâncias e Processos.

<sup>96</sup> Caso o/a professor/a tenha interesse por conhecer melhor esse modo de trabalhar, recomenda-se a leitura das obras que estão no box ao final desta seção do Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação, 2016.

## ■ Ambiente e Sustentabilidade

O ambiente, objeto de reflexão da escola, não é apenas o biofísico, mas deve ser pensado como um sistema que envolve pessoas vivendo em comunidade e interagindo em relações econômicas de produção e consumo, inseridas em tradições, com costumes e valores, contextos em que o exercício da cidadania deve orientar a tomada de decisão (LINDER, 2012). As ações educativas, nesse âmbito, estão voltadas ao entendimento das implicações para a manutenção da vida no planeta, decorrentes de um modelo de desenvolvimento pautado no crescimento econômico.

Este eixo se destina ao estudo do ambiente, dos recursos e da responsabilidade sobre sua conservação, levando em consideração o histórico da educação ambiental nos debates ocorridos em Conferências Internacionais sobre o Ambiente Humano (por exemplo, Estocolmo, Rio 92, Rio+20). Serão, aqui, contempladas as interações dos organismos e elementos naturais com o ambiente e a complexidade de formas para utilização dos recursos naturais e das fontes alternativas de energia. O eixo abordará os usos sustentáveis e insustentáveis dos recursos naturais e como tais recursos estão acessíveis no ambiente.

A sustentabilidade é tratada sob o aspecto da responsabilidade sobre o uso do ambiente, das interações de organismos com o ambiente e as implicações do uso de produtos tecnológicos nas mudanças climáticas e na saúde do ecossistema. A aplicação do conhecimento científico para o desenvolvimento de tecnologias sociais sustentáveis, bem como as relações de consumo e disponibilidade de recursos naturais estão no cerne deste eixo.

## ■ O Planeta Terra no Universo

O segundo eixo contempla a Terra, sua constituição e movimento, bem como as características distintivas do Planeta (esferas concêntricas do núcleo interior à atmosfera), os fluxos de energia, a regulação do clima, o movimento das placas e sua relação com outros corpos celestes. Será tema deste eixo a peculiar distribuição dos oceanos e continentes como parte de uma litosfera fragmentada em placas em movimento. O intercâmbio de matéria e energia da Terra com o sistema solar e as relações entre os corpos celestes fazem parte dos conteúdos a serem abordados.

Neste eixo também estará incluída a percepção humana dos movimentos do Planeta Terra e sua relação com fenômenos de natureza sonora, luminosa, térmica, elétrica, mecânica e bioquímica. Fenômenos como *dia* e *noite*, oscilações de marés e as estações do ano deverão ser tratados não somente através de uma abordagem científica, mas também através das interpretações desses fenômenos por distintas culturas. O eixo tratará também do papel dos oceanos e da atmosfera na regulação do clima. As formas como as atividades humanas de produção tecnológica afetam as características da atmosfera, da hidrosfera, da litosfera e da biosfera poderão ser exploradas por meio de exemplos concretos, como as mudanças climáticas.

## ■ Biodiversidade

Além da diversidade, neste eixo serão tratadas as funções vitais dos seres vivos, sua constituição e reprodução, bem como dos processos evolutivos. Estão incluídas as características dos principais grupos de plantas, invertebrados e vertebrados, considerando os padrões de adaptação, evolução e reprodução. A relação de fatores físicos com o desenvolvimento dos organismos também poderá ser abordada neste eixo. O Componente Curricular Ciências irá referir e integrar toda a variedade e variabilidade que há em organismos vivos, nos seus diferentes níveis, e os ambientes nos quais estão inseridos, superando a ideia fragmentada, associada ao número de espécies que habitam determinado espaço geográfico.

Dessa forma, este eixo está em consonância com a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB) que, de acordo com o artigo 2.º, III, da Lei Brasileira n.º 9.985/2000, define diversidade biológica como sendo:

[...] a variabilidade de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, entre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos de que fazem parte, compreendendo ainda a diversidade dentro de espécies e de ecossistemas (AMÂNCIO; CALDAS, 2010, p. 46).

## ■ Saúde e Bem-Estar

Enfatizam-se, neste eixo, as questões relacionadas com saúde, cidadania e bem-estar, bem como o estudo e o entendimento do corpo e suas relações com o ambiente. Este eixo focaliza o bem-estar e a saúde humana, sendo abordados temas, como higiene pessoal, convívio saudável, hábitos saudáveis (atividades físicas e recreativas), alimentação, sexualidade, formas de contágio de doenças e prevenções. O/A estudante deverá ser questionado sobre a importância de consumir alimentos saudáveis; como manipular alimentos e; como evitar a contaminação por bactérias, fungos, vírus e parasitas. O conhecimento sobre os órgãos e as funções do corpo humano também serão objeto deste eixo.

## ■ Materiais, Substâncias e Processos

O eixo abordará os usos de materiais, substâncias e processos, suas propriedades, como são adquiridos no ambiente e do que são constituídos. Este eixo busca promover a compreensão da relação entre os diversos tipos de materiais, substâncias e processos com os fenômenos de natureza sonora, luminosa, térmica, elétrica, mecânica e bioquímica. Os princípios físicos e químicos dos fenômenos naturais deverão ser enfocados pelos objetivos de ensino e aprendizagem deste eixo.

## Objetivos do Componente Curricular de Ciências por Ano Escolar

Nesta seção serão detalhados os objetivos de ensino do 1.º e o 9.º ano do Ensino Fundamental. Para cada ano, serão apresentados os objetivos de ensino e aprendizagem relacionados a cada um dos eixos estruturantes (Ambiente e Sustentabilidade; O Planeta Terra e o Universo; Biodiversidade; Saúde e Bem-Estar; Materiais, Substâncias e Processos). A seguir são apresentados tais objetivos.

**Quadro 10: Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos de Ciências**

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Ambiente e Sustentabilidade	Compreender, nos diferentes ambientes, os recursos naturais, renováveis e não renováveis, reconhecendo a importância de sua utilização de forma sustentável.	I	A	A	A	A	C	C	R	R
	Compreender os fundamentos da ecologia e sua importância para manutenção da vida de forma sustentável no Planeta Terra.			I	A	A	C	C/R	R	R
	Caracterizar os diferentes ecossistemas, reconhecendo seus componentes, a interdependência entre eles e sua importância na continuidade da vida e da biodiversidade no Planeta.		I	A	A	A	C	R	R	R
Planeta Terra e o Universo	Associar ações antrópicas no ambiente e suas principais implicações, considerando aspectos sociais, econômicos e tecnológicos necessários para a conservação ambiental.			I	A	A	C	C/R	R	R
	Compreender os elementos básicos da Astronomia que possibilitam conhecer a formação e as características do Universo.	I	A	A	A	A/C	C	R	R	R
	Compreender as características estruturais do Planeta Terra em diferentes tempos geológicos, considerando as distintas cosmovisões para explicar a influência dos diferentes astros na dinâmica e equilíbrio do Planeta.			I	A	A/C	C	R	R	R
	Conhecer as estruturas física, química e biológica da Terra, relacionando com as condições necessárias para existência da vida.	I	A	A	A	C	C/R	R	R	R
Biodiversidade	Conhecer as diferentes hipóteses que explicam a origem da vida e da Terra para compreender o surgimento da diversidade biológica.			I	A	A	A	C	C/R	R
	Caracterizar e classificar os seres vivos, compreendendo o modo como os diferentes grupos realizam suas funções biológicas e sua interdependência, relacionando com as diferentes formas de vida.	I	A	A	A	A	A	C	R	R

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Biodiversidade	Reconhecer a biotecnologia como ferramenta para manutenção da biodiversidade, compreendendo sua influência nas dimensões social, econômica e ambiental.				I	A	C	R	R	R
	Conhecer os ciclos biogeoquímicos, entendendo-os como essenciais para a existência da vida e da biodiversidade.	I	A	A	A	A	C	R	R	R
Saúde e Bem-Estar	Compreender que a saúde é um direito de todos e que sua manutenção se inter-relaciona com os meios social, econômico e ambiental para garantia da qualidade de vida.	I	A	A	A	C	C/R	R	R	R
	Conhecer a anatomia, a morfologia e a fisiologia humanas e os cuidados necessários para proporcionar qualidade de vida e segurança coletiva à sociedade.	I	A	A	A	A	A	A	C	R
Materiais Substâncias e Processos	Conhecer as características físicas e químicas que permitem diferenciar os materiais estabelecendo relações entre suas propriedades, estruturas, suas transformações, disponibilidade no ambiente, sua utilização e valorização, para compreensão da estrutura físico-química do Universo.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Identificar e caracterizar os diferentes tipos de movimento e suas grandezas para compreender diversos fenômenos naturais e mecânicos do cotidiano que ocorrem por meio do movimento.			I	A	A	A	A	A	C
	Conhecer os diferentes tipos de ondas e seus efeitos, compreendendo sua aplicação no dia a dia.					I	A	A	A	C
	Compreender a origem, a obtenção e a transformação das diferentes formas de energia e suas fontes, propondo estratégias de uso consciente e formas alternativas para minimizar os danos ambientais.				I	A	A	A	A	C
	Conceituar calor e temperatura e estabelecer a relação entre eles, compreendendo a ocorrência de equilíbrio térmico como resultado de transferências de calor. Classificar os materiais como bons e maus condutores de calor. Identificar algumas propriedades térmicas da água e sua importância na regulação do clima e da temperatura corporal.				I	A	A	A	A/C	C/R
	Identificar e caracterizar os fenômenos ópticos reconhecendo a importância da luz na sua ocorrência.				I	A	A	A	A/C	C/R

## 12.4 CIÊNCIAS HUMANAS

### Contextualização da Área

A Área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, tem sido importante na formação integral do/da estudante auxiliando-o na compreensão da realidade e em sua inserção nela como sujeito social. Ela constitui-se pela articulação dos Componentes Curriculares da História e da Geografia. Tal articulação responde ao objetivo de produzir conhecimentos instrumentais, metodológicos e teóricos que buscam a compreensão da realidade de forma mais sistemática, criando condições para que os/as estudantes compreendam criticamente essa mesma realidade.

Vive-se em uma sociedade em que tudo flui e se esvai com rapidez, na qual o individualismo ganha mais espaço, produzindo uma gama de “lixos humanos” – os que não se adaptam ou não são resilientes a essa realidade ficam pelo caminho. Nesse panorama visualiza-se a relevância da Área de Ciências Humanas que, pela sua característica reflexiva e problematizadora, embasou a formação dos Componentes Curriculares que a constituem, de modo a se delinear em caminhos que possibilitem incorporar as perspectivas da formação integral do/da estudante, contribuindo para que haja relações mutuamente enriquecedoras entre os sujeitos que são situados histórica e culturalmente nas diferentes esferas da atividade humana.

No decorrer da história da educação brasileira, compreende-se que, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, a educação tecnicista relegou às Ciências Humanas um lugar marginal frente à crescente valorização das Áreas de Conhecimento que atendiam a pressupostos de neutralidade científica. Além de questões epistemológicas, esse paradigma para educação justificava-se pelo momento econômico e político que o país atravessava. Naquele período, os Componentes de Geografia e História tinham a função bem determinada de criar uma ideologia patriótica e nacionalista. Nesse propósito, foram diluídos em Estudos Sociais, campo criado com o intuito de favorecer a exaltação ao civismo, contribuindo para alinhar o sistema educacional aos planos do Estado capitalista.

Foi a partir do fim da ditadura militar que os Componentes que envolvem as humanidades, como Sociologia, Filosofia, Geografia e História foram gradativamente abrindo espaços nos currículos escolares para uma perspectiva questionadora e reflexiva em relação aos processos sociais, históricos e geográficos vivenciados. Além da própria questão pedagógica, que passou a ser problematizada, os pressupostos da educação também foram revisados, tomando principalmente, a partir da década de 1990, o/a estudante como sujeito central da aprendizagem, sem perder de vista o papel do professor no processo de ensino.

Nesse sentido, ao longo dos últimos vinte anos, a Área de Ciências Humanas passa a ser valorizada, pois pode oferecer elementos para o/a estudante compreender o ambiente que o/a cerca, as relações sociais que nele têm lugar, as formas como os seres humanos se relacionam com a natureza e entre si. Contribuem, ainda, para ampliar a capacidade de análise desse mesmo ambiente.

A partir do objeto de estudo desta Área, que é o ser humano e sua relação com o outro no tempo e no espaço, pode-se buscar compreender o comportamento humano e as relações sociais e ambientais estabelecidas pelos sujeitos em interação, a partir de uma perspectiva interpretativa, que extrapola a própria concepção do objeto para se estender as metodologias empregadas nas análises, tendo, porém, como busca a apropriação do conhecimento por parte do/da estudante. Dessa forma, passaram a ser concebidos como objetivos, o sujeito: entender as transformações históricas e espaciais do ambiente em que vive; perceber-se como agente transformador do espaço; compreender os processos formadores da sociedade, respeitando as diferenças e diversidades; problematizar o seu espaço geográfico e social a partir de perspectivas históricas.

Assim, o sentido da Área de Ciências Humanas está em subsidiar a leitura do mundo pelo/pela estudante, a partir da relação dos seres humanos com seu entorno e seus espaços de vivências, pois a concepção de *mundo* que se carrega para educação na contemporaneidade está embrenhada de conexões e atravessamentos das mais variadas escalas espaciais e temporais. Não é mais possível analisar um fato social sem levar em consideração os processos geográficos ou históricos que convergiram para ele.

A articulação dos Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas implica possibilidades de formação humana integral. Assim considerando, as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015) vão ao encontro desse pensamento ao propor que a educação integral como prerrogativa formativa precisa:

[...] construir conceitos e valores que possibilitem a produção do conhecimento, o domínio de seus métodos, de suas técnicas e de seus procedimentos de mobilização [...], problematizando a realidade na qual estão inseridos, o seu próprio tempo e lugar histórico e forjando a sua cidadania. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 16)

Cabe, portanto, à Área de Ciências Humanas pensar o/a estudante em sua totalidade, inserido em um determinado espaço e em um determinado tempo histórico, imerso em concepções sociais que o formam e o transformam. Importa tomar o/a estudante e seus conhecimentos não só como agente de seu aprendizado, mas considerar suas experiências e vivências como prerrogativas do processo de aprendizagem. Sob essa perspectiva, tem-se uma aproximação dos conteúdos à realidade sócio-histórica e espacial do/da estudante que respeite e considere seus espaços e tempo de vivências.

Para isso, importa produzir-se uma sintonia entre os distintos campos de conhecimento. É preciso reiterar a busca para que a função de ensinar a pensar possa criar condições para transformar informação em conhecimento, considerando que essa é uma tarefa que deve ser vivenciada desde os Anos Iniciais. Nesse percurso, a *formação* humana integral exige que o/a estudante articule o que a escola lhe apresenta com aquilo que já faz parte de seu repertório cultural. E esse repertório cultural tem



a ver com vivências da criança, dos jovens, dos adolescentes e dos idosos, em seu contexto imediato, com a família, a vizinhança, os espaços de lazer, de espiritualidade e questões culturais de toda ordem e de significativa importância em sua historicidade.

Desse modo, a ação docente precisa organizar-se em favor da formação humana integral. Cada aula requer ser pensada sob essa base, tendo presente a escolha do/da professor/a de trabalhar sob forma de atividades de aprendizagem ou de sequências didáticas ou de projetos – zelando, nestes últimos, pelo processo de ensinar, que lhe cabe como professor/a. No âmbito dessa escolha, é preciso reiterar a busca por uma formação docente que favoreça aos/as professores/as realizarem um trabalho com tais conhecimentos do campo das Ciências Humanas. Esse desafio está fortemente vinculado à diversificação de instrumentos avaliativos que possibilitem reflexões, o que remete a discussões sobre avaliação registradas anteriormente neste documento.

## Concepção da Área

Ao aproximar os/as estudantes dos Componentes de História e Geografia e dos objetivos da Área de Ciências Humanas, pode-se acolher a perspectiva de que educar é introduzir tais estudantes em um mundo em contínua mudança, cooperando para sua formação como cidadãos, por meio de um trabalho no qual se relacione o seu cotidiano com contextos sociais para além desse mesmo cotidiano. Assim, pode-se ampliar o ensino, a partir da Área das Ciências Humanas, como um espaço que considera e valoriza o que cada criança, jovem ou adulto pode contribuir como possibilidade de renovação dos conhecimentos já historicizados.

A partir dessas concepções fica evidente e necessária a aproximação e a articulação do presente e do passado na prospecção com o futuro, para que o/a estudante não se limite ao seu tempo histórico e a suas experiências imediatas, aos interlocutores diretos com quem tem contato; afinal, eles estão sempre em diálogo com outros tempos e outros espaços socioculturais, em uma cadeia infinita.

Essa concepção propõe questionamentos que se configuram em desafios a práticas de ensino inseridas nos pressupostos desta Área. É relevante reiterar os questionamentos que seguem:

- Como a Área de Ciências Humanas pode contribuir para a educação integral de crianças, adolescentes e adultos que vivem na cidade de Florianópolis?
- Quais compreensões de mundo podem ser desenvolvidas a partir da perspectiva da relação do ser humano com o espaço em diferentes tempos?
- Como criar condições objetivas, planejadas e consequentes para que o sujeito se aproprie dos conhecimentos concebidos como produtos culturais?
- Como alargar o repertório cultural dos/das estudantes para a formação de uma sociedade que respeita a diversidade e a diferença?
- Como incentivar os/as estudantes ao protagonismo no delineamento de sua historicidade nas relações com os outros e com a realidade natural e social?

No desejo de manter abertas linhas possíveis para essas respostas, é necessário que as/os professoras/es reconheçam a escola como um lugar para o estranhamento, para a problematização e para dar vazão ao novo.

Ainda sob esse enfoque serão apresentados os desafios específicos de cada Componente Curricular da Área de Ciências Humanas; algumas considerações sobre a prática pedagógica de cada Componente; eixos e conceitos constitutivos e os objetivos por ano escolar.

## 12.4.1 HISTÓRIA

### Desafios específicos do Componente Curricular de História

Apesar de remontar ao período grego, a História como *ciência* e ponto de difusão do conhecimento pertence aos últimos séculos. Com o advento dos ideais iluministas e os positivismos das ciências, a História tornou-se subalterna em relação às ditas ‘ciências de verdade’, produtoras de fórmulas e modelos específicos.

No Brasil, a inserção da História a partir da sexta série no Colégio Dom Pedro II, em 1838, estabeleceu o marco deste Componente Curricular como disciplina escolar. Vale, no entanto, lembrar que o ensino naquele período não era universalizado e se destinava apenas aos filhos da elite da sociedade brasileira.

Adentrando ao período republicano, tem-se uma alteração da visão sobre o ensino de História, tornando-o relevante para a formação de uma identidade nacional brasileira. Na década de 1930, com o advento do Estado Novo, a busca por de um sentimento e uma identidade nacional foi intensificada, apresentando o Ensino de História como peça-chave nesse intento. Com a Reforma Francisco Campos (1931), substituiu-se a História Universal pela História da Civilização.

Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois evidenciaria o passado de todos os brasileiros e teria “[...] alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional”. (Plano Nacional de Educação, 1936 apud ABUD, 2003, p. 34)

No transcorrer da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), este Componente Curricular perdeu força ao constituir os Estudos Sociais, aglutinado ao Componente Curricular de Geografia. O intuito desenvolvimentista da Ditadura Civil-Militar se traduziu em uma visão tecnicista na qual os Componentes Curriculares exatos, tais como Matemática, Ciência, Física e Química, são mais valorizadas. Apenas ao término do Regime Civil-Militar, História e Geografia libertaram-se do espectro de Estudos Sociais, contudo persistiram compactadas nos Anos Iniciais. Com o retorno da História como campo de ensino específico, professores/as se questionaram sobre qual História iria, então, ser apresentada no ambiente escolar? A História reapareceu, então, como ciência e Componente Curricular potencializador e transformador de uma sociedade, em busca de uma configuração crítica.

Assim como o campo de estudos historiográficos, o ensino de História está imerso nas alterações sociais, econômicas, políticas, culturais, justificando a necessidade

constante de ser foco de reflexão no que respeita a objeto, objetivo, metodologia e conteúdo. A partir da década de 1980 notou-se uma mudança do olhar memorialista da história para um olhar crítico no ensino de História no Brasil. Essa mudança partiu, principalmente, das universidades públicas que exigiam que em seus exames vestibulares se minimizasse cada vez mais a necessidade de memorização dos tradicionais nomes, datas e fatos isolados de seus contextos socioeconômicos.

Acompanhando essa mudança de olhar em âmbito nacional, o ensino de História também tem sido objeto de reflexão entre professores/as que compõem a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Em meados da década de 1990, o documento “Traduzindo em ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular: Movimento de Reorientação Curricular”, evidenciou um salto qualitativo em direção a um ensino reflexivo da História, voltado para uma formação de cidadãos críticos e politizados bem como se adiantou às disposições da Lei n.º 10639/03, ao introduzir o ensino de História Afro-brasileira, amparado pela Lei Municipal n.º 4.446/94. Da mesma forma, a versão de 2008 da Proposta Curricular, fruto de discussões em encontros de professores/as da Área nos anos de 2006 e 2007, sinalizou que o processo de revisão curricular iniciado na década de 1990 tem sido um movimento contínuo na Rede (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 177).

Tanto no documento de 1996 como no de 2008, a discussão curricular não se limitou a debater concepções historiográficas por compreender que todas as correntes podem contribuir para o Ensino de História, seja como orientadoras ou como retrospectiva de um produzir historiográfico. Assim, o que se apresenta aqui é reflexo de toda uma trajetória dos/das professores/as de História da Rede, possível de ser evidenciada a partir dos documentos que esta Rede já produziu, em busca de um ensino de História mais coerente com a vivências que seus/suas estudantes têm lhes apresentado em sala de aula.

Diante dessa trajetória e das mudanças já realizadas na Educação Básica brasileira, surge a indagação sobre qual História trabalhar junto aos estudantes. É possível transformar o ensino de História? É possível pensar a História não somente como *ciência* ou *disciplina* e sim como processo inerente à condição humana? A versão de 1996 da Proposta Curricular sinaliza favoravelmente para tal. No documento há um caminho que aponta para uma mudança na concepção do ensino de História, transcendendo meras revisões conteudistas. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 82).

Entre as diversas reflexões que desafiam o ensino de História na atualidade, a primeira delas consiste em problematizar o olhar estigmatizado que a sociedade, de forma geral, mantém acerca deste Componente Curricular. Se busca, ainda, repensar na história da docência as escolhas equivocadas em termos de conteúdos programáticos e de metodologias de ensino para uma educação de história contextualizada e interconectada às problemáticas da atualidade.

Cabe aqui lembrar que toda História é escrita em determinado presente, seja o presente de 1500, 1888 ou, ainda, de 2016. Ela carrega consigo toda a carga social, moral, econômica e reflexiva da temporalidade em que foi construída. O currículo não escapa dessa condição; é escrito para este presente, e, portanto, há necessidade

constante de ser atualizado e revisitado, não se caracterizando como neutro nem tampouco como pronto e acabado.

O cenário da educação brasileira, do qual o município de Florianópolis é parte, exige a formação integral do sujeito. Sob essa perspectiva, pensa-se como o ensino de História vem contribuindo para alcançar tal objetivo. Entende-se, assim, que o papel da escola, no que concerne a esses componentes, é ampliar o repertório cultural dos/das estudantes para que estabeleçam interações sociais sempre mais enriquecedoras em seu percurso de formação integral.

Objetiva-se um ensino de História que forme cidadãos agentes e conscientes na/da sociedade em que vivem, em uma perspectiva crítica da realidade. Tenta-se alcançar um *Pensar Historicamente*, que não remete a decorar datas e fatos passados, mas entender o tempo presente a partir das conjunturas que o formam e transformam, podendo assim dispor de bases para criticá-lo e transformá-lo. Cabe aqui ressaltar que não há uma única maneira de *Pensar Historicamente*, a qual, por sua vez, também está carregada da historicidade do tempo em que se constitui.

O/A estudante carrega consigo uma base oriunda da sua família, de seus amigos, dos lugares que frequenta, enfim, até mesmo das redes sociais em que está inserido, sejam elas virtuais ou não. Cabe ao/a professor/a trabalhar tais vivências de forma a auxiliar o/a estudante na compreensão e na criticidade diante delas. Os/As estudantes que chegam às escolas são representativos de uma sociedade que é constantemente exposta aos veículos de mídia e a redes sociais, nos quais, na maioria das vezes, o pensamento analítico é substituído por 'achismos'; estudantes trocam a investigação bibliográfica por *sites* de 'pesquisa' com informações frágeis e, diante disso, aumenta a relevância em saber ler e interpretar tais informações. Para a apropriação da *informação* o/a estudante precisa compreender a narração, pois o fato noticiado precisa ser contado/lido, assim como os contextos respectivos a ele precisam ser detalhados, descritos. É fundamental contribuir para formar estudantes leitores/as e cidadãos/ãs que, diante da enxurrada de informação a que estão expostos/as, saibam ler, entender, criticar e, assim, transformar a realidade.

A historiografia acompanhou e ainda acompanha o movimento da história, mas será que o Componente Curricular de História o fez e o faz? Os/As professores/as da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, desde a década de 1990, acompanhando o movimento historiográfico, discutem e propõem a superação de uma concepção de aulas expositivas aplicando os resultados dessas proposições, problematizando abordagens focadas em heróis e na memorização das datas, que durante muito tempo que durante muito tempo buscaram promover formação de mentes acríticas e passivas.

O ensino de História busca dar condições para que o/a estudante, um sujeito histórico e historicamente formado, possa refletir sobre os acontecimentos de sua sociedade. O/A estudante, assim como o/a professor/a, são sujeitos históricos.

Talvez um dos maiores desafios do Componente Curricular de História seja contrapor-se a uma busca incessante pelo conhecimento global e totalizante. Sabe-se que é impossível trabalhar toda a História da humanidade, mesmo porque partes dela

ainda não estão escritas/estudadas, e muitas das que já o foram continuam constantemente revisitadas. Considera-se, com base na contribuição que os Parâmetros Curriculares Nacionais deram ao campo, que as informações sobre o passado:

[...] passam a considerar a diversidade de fontes [...], discernindo sobre o fato de que épocas precedentes deixaram, intencionalmente ou não, indícios de sua passagem que foram descobertos e conservados pelas coletividades. Podem compreender que os diferentes registros são fontes de informação para se conhecer o passado. (BRASIL, 1997, p. 39)

Ainda sobre esse enfoque, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) apontam para um estudo regionalizado de História, buscando a aproximação com o universo sociocultural e histórico do/da estudante. Essa visão decorre da necessidade de intervenção em um presente, o do/da estudante, da escola e da sociedade em que se encontra.

Não se trata de um regionalismo esterilizante, nem tampouco de um globalismo excessivo; antes de romper a colonialidade de um ensino de História, que organiza os conhecimentos em torno de uma perspectiva eurocêntrica. Nessa discussão, é importante chamar a atenção sobre o papel da escola que, por sua vez, não pode esperar que os conteúdos sejam aprendidos pelo simples espontaneísmo, por mera exposição dos/das estudantes à informação. Ao contrário, só pode decorrer do planejamento como um processo de organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

Na Proposta Curricular de Florianópolis, ressalta-se o perigo que decorre em recortes que representam unicamente escolhas ideológicas do/da professor/a, requerendo-se a elaboração de um conjunto de conteúdos significativo ao “[...] desenvolvimento do pensamento histórico na criança” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 81).

Um olhar para “dentro da história” apresenta uma diversidade de culturas, manifestações, memórias, patrimônios que foram marginalizados por uma abordagem colonizada da história. O Ensino da Cultura Indígena e de matriz africana,<sup>97</sup> conforme Lei Federal n.º 11.645 de 10 de março de 2008, não é apenas uma exigência legal, mas reflexo de uma extensa luta por representação cultural e social. Em Florianópolis, foi no diálogo com o movimento negro que se garantiu por lei (Lei n.º 4.446/94) o direito de cada estudante de acessar os conteúdos “[...] afro-brasileiros, nas disciplinas do núcleo comum da rede de ensino público” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p.82).

Esses conteúdos não podem ter como marcos apenas o período colonial ou estar sob o espectro da escravidão. Como sujeitos da modernidade, reais, humanos, os problemas do presente que vivenciam são o gatilho para buscar evidências no passado, de

97 Para saber mais pesquisar em FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. Florianópolis: PMF/SME, 2016.

modo a entender a constelação de acontecimentos que contribuíram para a sociedade ser o que é hoje. O contato com as diversas culturas existentes no presente ou no passado contribui para formação de um/uma estudante sensibilizado/a com as questões atuais relacionadas a lutas por espaço e representação, educando para o respeito às diversidades.

O ensino de História é um potencial transformador do sujeito e da sociedade em que tal sujeito se encontra. Refletir sobre o *pensar historicamente* é estar consciente, analisá-lo, entender sua construção, sintetizá-lo e, se possível e necessário, transformá-lo. Sob essa perspectiva, o/a estudante, também como sujeito de seu tempo, virá a compreender processos formadores da sociedade, respeitando a diversidade e contribuindo para transformá-la em favor da acolhida às diferenças.

Não se pode esquecer outro desafio que consiste na imersão dos/das estudantes nas diferentes manifestações da cultura por meio da História. Pensar historicamente é entender que determinado documento histórico foi produzido por sujeitos de seu tempo, portanto deve ser lido como tal, sendo ele um documento textual, iconográfico, vestígio arqueológico entre outros. Por meio da apresentação e do entendimento de conceitos históricos, propõem-se estratégias que visam facilitar a compreensão dos textos históricos, auxiliando nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com uma maior imersão nas diferentes manifestações da cultura, pode-se melhor compreender formas de escritas, formatações, intenções, públicos a que o texto escrito se destina, entre outras implicações. 'Fazer história', ser parte da história, ensinar história é estar ciente das diversas leituras e possibilidades de fontes existentes. As fontes históricas, ao serem agenciadas no auxílio da produção do conhecimento em história, na prática de sala de aula, tornam-se ferramentas culturais.

Essas fontes podem se apresentar em diferentes suportes, e hoje podem ser acessadas de diversas maneiras. Logo, devem ser trabalhadas desde os anos iniciais e deve-se:

[...] dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita. De modo geral, no trabalho com fontes documentais – fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano –, é necessário desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros (BRASIL, 1997, p. 39).

Sendo assim, se está diante de mais um desafio: a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Reflete-se acerca das possibilidades de formar um/uma estudante (sujeito histórico) ciente de sua capacidade crítica e cidadã, destoando-o de seu tempo histórico – o da cultura digital. A entrada da cultura digital ocorreu de forma acelerada e ainda o é; contudo o que temos na atualidade são encontros de gerações que viram o início da televisão em cores e gerações que nasceram em um mundo completamente conectado. As tecnologias podem ser utilizadas como objetos de estudo uma vez que a escola não pode perder de vista seu papel: promover o tensionamento dialético entre os conceitos científicos, artísticos, filosóficos, éticos e afins e os



conceitos do cotidiano dos/das estudantes, objetivando sua formação humana integral, na articulação com as tecnologias caras ao mundo atual.

Assim considerando, o grande desafio do ensino da História, que já vem sendo apontado desde as versões de 1996 e de 2008 da Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 1996, 2008), reside na seleção de conteúdos, métodos, abordagens que busquem a formação integral do/da estudante de forma crítica e problematizadora em se tratando das questões da atualidade. Dessa forma, grandes desafios são colocados na reflexão e na aplicação do currículo real, na ação do/da professor/a, a partir de seus conhecimentos, sua formação constante e a realidade escolar que vivencia.

## Considerações sobre prática no Componente Curricular de História

Toda prática pedagógica está imersa no arcabouço histórico do/da professor/a que a realiza. Não cabe aqui apresentar um manual dessa prática, mas tecer algumas considerações que vão ao encontro dos desafios que o Componente Curricular apresenta no tempo em que se vive. O/A professor/a é aquele que transforma o currículo formal – oficial –, no currículo real, e assim questiona o outro, e a partir disso o transforma. Seu papel de incentivador na transformação do/da estudante em agente de seu conhecimento auxilia esse/a mesmo/mesma estudante a pensar historicamente o mundo sociocultural que habita. Busca-se, pois, intensificar práticas voltadas à reflexão, à crítica e à pesquisa, respeitando a idade dos/das estudantes. Compreender o ensino de História numa perspectiva de pensamento crítico é conceber a sala de aula como um lugar onde o/a estudante possa participar, criar e criticar.

São notáveis na História os desafios da articulação entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental; portanto constitui provocação buscar uma formação processual sem barreiras, tendo os Anos Iniciais como o início do *pensar historicamente*. As mudanças na construção historiográfica trouxeram ao ensino de História todo um universo de fontes (imagens, artefatos, vídeos) que podem ser lidas, analisadas e debatidas por estudantes de variadas idades. Em busca de um conhecimento significativo para o/a estudante, visualiza-se a relação com a realidade sociohistórica em que ele/ela se encontra, trazendo tais elementos para a apropriação do conhecimento histórico. Nos Anos Iniciais, o conhecimento histórico é objeto de apropriação a partir da realidade do/da estudante (família, amigos, sua casa, seu espaço de vivência, seu espaço escolar, seu espaço de lazer). Torna-se importante persistir nessa prática também nos Anos Finais, trazendo o universo próximo do/da estudante para a sala de aula e ampliando as noções históricas que ele/ela traz ao evidenciar como os processos históricos ocorridos têm relevância no universo em que está inserido/a.

Propõe-se uma reflexão diante de uma busca exacerbada de um conteúdo totalizante da História, tão defendido nos diversos ambientes em que se circula. Discussões mais recentes acerca do ensino de História apontam que realizar recortes temáticos e conceituais que vão ao encontro dos desafios do Componente Curricular



na atualidade são necessários. Os documentos curriculares de Florianópolis indicam que professores/as da Rede Municipal não estão alheios a esse debate. O público de estudantes atendidos na atualidade não é o mesmo de vinte ou trinta anos atrás. Informação e conteúdo estão muito mais acessíveis, porém percebe-se que muitas vezes os/as estudantes não sabem operar com o que lhes é dado a conhecer pelos diversos recursos midiáticos. Sugere-se como prática a utilização do tempo presente, imediato, como fio condutor do ensino. Fatos jornalísticos, televisivos e digitais – em muitos casos o único referencial ‘textual’ dos/das estudantes – podem ser analisados e investigados para compreender o movimento sociocultural. As mídias televisivas, impressas e digitais se mostram como um espaço crítico a ser explorado no intuito de formar um sujeito que pense historicamente e, a partir desse pensar, desenvolva leituras do mundo em que vive.

Como tornar o/a estudante um sujeito histórico se a sua própria produção histórica, o seu tempo, não é assim visto como relevante ao ensino de História. Em alguns casos, precisa-se tomar como referência questões sociais, culturais, problemáticas que compõem a sociedade atual, tais como: desigualdade, diferença, diversidade, violência, morte, fanatismo, discursos de ódio, intolerâncias, lembrando que cada conceito, tema, discussão deve respeitar a idade dos/das estudantes em questão e seus processos de desenvolvimento cognitivos.

Superar as antigas práticas memorialistas e desconexas do ensino da História significa contribuir para a formação de uma sociedade ativa diante do mundo que se apresenta à mesma, e há muito tempo este debate transparece nos documentos que a rede municipal já produziu. A formação continuada, nesse sentido, tem sido o ambiente potencializador do debate, da troca de experiências e da reflexão teórico/prática, mostrando-se imprescindível como espaço transformador da prática em sala de aula, na busca pela compreensão do público atendido pela escola, tão diferente dos tempos de outrora.

É preciso considerar as diferentes dimensões da formação docente, para que o/a professor/ase constitua como profissional autônomo para desenvolver propostas que problematizem o contexto atual. Para tanto, torna-se necessária a promoção de processos reflexivos, valorizando a autoformação, percurso em que se considera a formação continuada como espaço imprescindível para a qualificação do trabalho docente.

Nesta discussão, é importante ressaltar que a História pode ser aprendida e ensinada nos espaços informais, que são também educadores, tais como: a rua, o bairro, a praça, a cidade, um mercado, a casa de alguém, museus, laboratórios, entre diversas possibilidades. Todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente, é um espaço educativo. Esse reconhecimento não descarta, porém, do papel da escola como espaço educador por excelência.

Entende-se que ao vencer esses desafios do engessamento da história, o conhecimento deve ser posto em prática de maneira agradável e saudável, sem incorrer, no entanto, no espontaneísmo. O próprio espaço formal de aprendizagem – a escola

– pode ser revisto, sentido, estudado além das paredes da sala de aula. O/A estudante deve ser constantemente estimulado à ação de pesquisar, pois é nela que consiste o fazer história e a inquietação diante das coisas. Não se trata de pesquisas exaustivas com métodos detalhados que levem um semestre inteiro para se completar, nem tampouco pesquisas rasas de cópia e cola. O intuito da pesquisa é formar no/na estudante um olhar investigativo e questionador diante do tema proposto, para que ele/ela compreenda que todo conhecimento é fruto de uma atividade humana e que constantemente é revisto, modificado, mostrando-o mais uma vez como um sujeito da história. Além disso, é uma prática que estimula o/a estudante a pensar na transversalidade dos conhecimentos, contribuindo para sua formação integral e para pensar a realidade em que vive, tanto quanto para transformá-la. A educação para a pesquisa, porém, não relativiza o papel docente de ensino.

## Eixos e conceitos constitutivos do Componente Curricular de História

A escolha dos eixos temáticos vem ao encontro das reflexões acerca do ensino da História. Nesta discussão é importante, como se afirma no decorrer deste documento, pensar o ensino da História em uma perspectiva formadora e transformadora da sociedade. O Estudo de História visto por meio de eixos temáticos permite transições do todo às partes e vice-versa.

Foram, assim, pensados quatro eixos temáticos que buscam orientar o ensino de História, permeando todos os anos escolares, tendo como fio condutor o *Pensar historicamente: Leituras de mundo a partir da História; O ser humano e sua relação com o meio no decorrer da História; Relações sociais e o exercício da cidadania; Patrimônio cultural como um espaço de memória e identidade*.

O eixo temático *Leituras de mundo a partir da História* consiste na formação, em todo o processo educacional do Ensino Fundamental, de um/uma estudante que pense, reflita, critique as informações que chegam até ele/ela por meio do contexto sociocultural em que vive. Trata-se do principal eixo que norteará toda a ação docente e que agrega a função primordial do ensino de História.

O segundo eixo temático *O ser humano e sua relação com o meio no decorrer da História* busca apresentar ao/à estudante as diversas formas de organização espacial, social, trabalhista, cultural, no decorrer dos diferentes períodos históricos, contribuindo para uma visão que respeite as diferenças e diversidade.

O eixo temático *Relações sociais e o exercício da cidadania* objetiva mostrar ao/à estudante a relevância do exercício da cidadania diante das relações sociais do passado e presente. Contribui, ainda, para reforçar a concepção de estudante como um sujeito histórico e, como tal, também responsável pelas escolhas e ações em sociedade.

O último eixo temático *Patrimônio cultural como um espaço de memória e identidade* visa, a partir do patrimônio cultural que circunda o/a estudante e do patrimônio da humanidade, valorizar os processos de formação de identidades e preservação da memória.

Permeando esses eixos há conceitos-chave que se mostram relevantes para alcançar os objetivos do ensino de História. Um conceito pode ser entendido como historicamente produzido e passível de alterações; cabe ressaltar que conceitos não são conteúdos – uma narrativa histórica não é um conceito. Trata-se de um percurso em que o estudo e a busca por conhecer, para além da inserção imediata do/da estudante sejam fomentados, superando concepções da tradição escolar de mera exposição de conceitos, de modo a criar condições para a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento dos/das estudantes.

O primeiro conceito a ser discutido é o de *História* como social e culturalmente produzida, suscetível às mudanças de pontos de vista e paradigmas. Le Goff (1996, p.17) registra que “*Historie*” significa “procurar”, uma vez que é nesse sentido que Heródoto usa o termo no início de suas investigações; procurar no início de sua História.

A pesquisa histórica é pensada como uma resposta a uma indagação, inquietação, espanto com as diferenças entre o hoje e o ontem, sendo vivenciada para “explicar o mundo ao mundo”, “organizar o passado em função do presente”.

Nesse conceito de *História* pode-se abordar a sua produção a partir da gama de fontes históricas que possibilitam ampliação da pesquisa historiográfica. Uma fonte passa a ser evidência a partir do momento em que se questiona sobre ela, ou seja a evidência existe na relação entre a questão e a fonte. Le Goff (1990) registra que há dois materiais de memória possíveis de análise do Historiador, sendo eles os documentos e os monumentos.

Outro conceito imprescindível para a História é *Tempo*. Presente nos movimentos da natureza é o ser humano, em sua historicidade e arbitrariedade, que o separa em anos, eras, períodos, luas. Hoje o ser humano se orienta por um tempo mais específico em minutos e segundos; é o tempo cronológico. O tempo é visível na natureza, no movimento dos astros, no nascer e se desenvolver ou ainda no chamado relógio biológico, que consiste na organização do tempo de acordo com as demarcações que o corpo humano impõe. Mas é o ser humano e sua elaboração que trazem alterações na forma como se representa e se pensa o *Tempo*. No universo indígena, é medido em luas; em parte do sistema feudal seguia os ritos religiosos e, com o advento do relógio mecânico, é segmentado em minutos. O *Tempo Histórico* é aquele que carrega consigo toda uma carga de mudanças e permanências da história à qual remete. Não é composto por uma linha evolutiva humana, mas por um entrecruzamento de recortes. A figura histórica é sua representação no presente. O presente é visto como o “corpo do passado”, tendo a sua presença em vestígios, documentos, comportamentos, linguagens, valores e rituais. O passado visualiza-se no presente e este pode “[...] oprimí-lo ou ser a base de seu lançamento para a liberdade”. (REIS, 2012, p. 22)

Todo o trabalho da história consiste em uma organização temporal: “recortes, ritmos, periodizações, interrupções, sequências, surpresas, imbricações, entrelaçamentos”. (REIS, 2012, p. 24). Assim, o tempo histórico deve ser entendido como uma produção humana.

O *Tempo* é, pois, também, um objeto de análise histórica, portanto, quando se pensa em ensinar, tomando por base múltiplas temporalidades, admite-se que em um mesmo tempo cronológico há variados níveis de temporalidade. Esses níveis podem ser vistos como tempo biológico, psicológico, cultural, por meio das quais os homens realizam a sua vida e assim fazem história.

Concebe-se que somente o Ser Humano, dentre todos os seres da natureza, produz *Cultura*. Existem inúmeras definições de cultura, contudo ainda hoje no senso comum esta definição encontra-se atrelada à cultura dita erudita, embasando discursos acerca dos possuidores ou não desta. Tomemos por base a definição de Geertz (2008, p.7) quando diz que Cultura é uma teia de significados que o próprio homem teceu. A cultura em si é dinâmica, mutável, não há grupo sem cultura nem tão pouco culturas melhores ou piores, mas antes diferentes. Compreender o conceito de cultura é tornar-se um cidadão ciente da diversidade cultural que o cerca e como agente também desta diversidade, promovendo o respeito e a igualdade.

Todo sujeito de aprendizagem possui *Identificações*, são elas que o fazem sentir-se pertencente a algo, que influenciam a si e ao seu universo sociocultural. As identificações podem ser individuais ou coletivas. Entender como se formam as identificações e quais os movimentos sociais estão permeados dessa formação, é trazer o/a estudante para o campo da produção histórica e afirmá-lo cada vez mais como um sujeito histórico.

Atrelada ao processo de identificação, há a *Memória* que se apresenta para a historiografia como mais uma fonte sobre o passado. Le Goff (1996, p. 49) registra que “[...] a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica”.

Toda identificação possui memória, assim como esta última também pode ser pessoal e coletiva, suscetível a recortes, seleções e esquecimentos. A memória como suporte de fatos vividos, sustenta também identificações já fixadas ou idealizadas. Não se pode pensar as identificações sem pensar antes a memória que faz com que ela se torne viva.

A memória presentifica o passado, porque ela não é o passado em si, ela é vista como algo que pode incidir sobre a realidade e causar mudanças. A memória é um grande baú de recordações com diversas possibilidades e compartimentos. A memória é, assim, o respirar do patrimônio legado ao esquecimento uma vez que constitui a vivência dos seus sujeitos. Vivência esta complexa e completa:

A memória, onde cresce a história, que, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1996, p. 477)

Outra questão que compõe as particularidades das Ciências Humanas, especificamente na área de História, discute a função do ensino da História no sentido de dar acesso ao/a estudante ao Patrimônio Global, assim como valorizar o seu próprio patrimônio.

Mas o que vem a ser *patrimônio cultural*? Segundo a Constituição Brasileira de 1988, Artigo 216, patrimônios são definidos como:

[...] bens de natureza material ou imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

O Patrimônio Cultural pode ser ou não um monumento, ou seja, ele pode ser intencionalmente construído para ser um espaço de memória (monumento) ou ele pode vir a se tornar esse espaço (residências antigas, manifestações culturais). Atualmente o termo *patrimônio* pode ser atribuído a diversos elementos, como genético, natural, histórico, entre outros, agregando muitas culturas e elementos do patrimônio que, antes estariam legados ao esquecimento.

Apesar de rico, o patrimônio cultural tem sido constantemente negado em sala de aula. O/A estudante vive essa cultura, porém, quando é questionado, há certa surpresa, chegando até a demonstrar vergonha de assumir que tudo isso faz parte do seu dia a dia. Assim sendo, pode-se assumir a defesa em favor do ensino do patrimônio histórico. Uma abordagem histórico-cultural tem esse ensino como cardeal.

Os conceitos apontados até aqui perpassam todo o processo do *Pensar Historicamente*, contudo a produção histórica não se limita a eles. Nesse sentido, são importantes os conteúdos e os conceitos, pois são desafiadores e dão compreensão mais abrangente da História. Isso significa que se devem considerar os conhecimentos prévios dos/das estudantes, criando condições para a superação de compreensões equivocadas ou estigmatizadoras acerca da realidade natural e cultural e oportunizando organizações crescentemente mais complexas dessas mesmas compreensões. Assim, trabalhar os conceitos históricos, sua gênese, permanência e mudança significativa torna-se também foco do ensino de História.

## **Objetivos do Componente Curricular de História por Ano Escolar**

Respeitando os anos escolares e buscando uma articulação entre os Anos Iniciais e os Anos Finais, elencaram-se objetivos que estão conectados aos eixos temáticos e aos conceitos anteriormente apresentados. A partir dos objetivos, compete ao/a professor/a, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da unidade educativa e das vivências socioculturais de seus/suas estudantes, selecionar, recortar e trabalhar os conteúdos.

**Quadro 11: Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos da História**

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	
Leituras de mundo a partir da História	Entender-se como sujeito histórico.	I	A	A	C	C	C	C	C	R	
	Identificar as diversas formas e fontes de ler a História e o mundo que o circunda.	I	A	A	A	A	C	C	R	R	
	Entender a relatividade do tempo: tempo histórico, tempo geológico, tempo biológico e tempo cronológico.	I	A	A	A	A	C	R	R	R	
	Reconhecer a História como produzida pelo ser humano por meio de variadas fontes, narrativas, sujeitos e tempos históricos, e como tal dinâmica.	I	A	A	C	C	C	C	R	R	
	Identificar a divisão ocidental existente entre Pré-História e História, considerando que populações ágrafas também são detentoras de História							I/A/C	R	-	-
	Acessar fontes históricas que possam contribuir para a história individual, familiar e do ambiente que o circunda.							I/A	C	R	R
	Compreender que a História é permeada de rupturas e continuidades que influenciaram e influenciam no presente que vivemos.							I/A	C	C	R
	Dispor de um olhar crítico acerca de fontes históricas, produzindo considerações acerca delas.							I/A/C	R	R	R
	Compreender que há diversas ciências que podem contribuir para a produção da História (Arqueologia, Arquivologia, Museologia, entre outras).							I/A	C	R	R
Comparar formas de representação da vida pessoal e coletiva de um indivíduo e de um grupo social, em seu tempo e espaço com a de outros tempos e espaços.							I/A/C	R	R	R	
O ser humano e sua relação com o meio no decorrer da História	Identificar, a partir de sua realidade, mudanças e permanências do presente e do passado.	I	A	A	C	R					
	Compreender a formação histórica e geográfica dos espaços que ocupa –espaços familiares, espaços escolares, espaços de lazer.	I	A	A	C	R					
	Conhecer as mudanças e permanências na história da cidade de Florianópolis;	I	A	A	C	R					
	Entender os processos migratórios do passado e do presente no âmbito da história de Santa Catarina;			I	A	C					
	Identificar os grupos humanos que ocuparam, do período pré-histórico ao atual, a cidade de Florianópolis e como essa diversidade se reflete na cidade hoje.		I	A	C	C	C	C/R	R	-	
	Identificar fontes mitológicas e científicas acerca da origem do ser humano.						I/A/C	R	-	-	
	Perceber as diferenças culturais e materiais entre os povos que ocuparam a cidade de Florianópolis, do período pré-histórico ou pré-colonial, até a atualidade.						I/A/C	C/R	-	-	
	Relacionar a configuração dos Estados Europeus com a procura e conquista de novos territórios e riquezas.						I	A/C	R	-	
	Visualizar a Expansão Marítima do Século XV como transformadora da geografia mundial, com impacto global.						-	I/A/C	R	R	
	Compreender a ocupação portuguesa e açoriana no Litoral de Santa Catarina.						I	A/C	R	-	
	Entender o conceito de escravidão a partir da identificação das diversas formas de escravidão existentes no Brasil e no mundo.						I	A/C	C	R	
Entender os processos de exploração colonial (açúcar e ouro) do Brasil, relacionando com demais colônias ao redor do globo (asiáticas, africanas, demais americanas).						I	A/C	R	R		
Interpretar o cenário atual do país (questões econômicas, trabalhistas, culturais) como um processo de mudanças e permanências históricas.						I	A	C	R		

EIXOS	OBJETIVOS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Relações sociais e o exercício da cidadania	Conhecer a diversidade de formas de relacionamento social e pessoal entre os sujeitos, respeitando as diferenças dentro e fora do espaço escolar.	I	VA	A	C	C				
	Compreender a diversidade cultural como inerente à condição humana.	I	A	A	C	C				
	Identificar os movimentos sociais e culturais dos seus espaços de vivência.	I	VA	A/C	C	R				
	Reconhecer a diversidade de espaços, territórios e como é possível contribuir para manutenção de sua História, utilização e integridade.	I	A	A	A	C				
	Aprender a respeitar os direitos dos grupos de matriz africana e indígena, identificando-os como pertencentes à sociedade brasileira e integrantes de nosso universo cultural e patrimonial.	I	VA	A	A	C				
	Entender os significados e responsabilidade de ser cidadão na atualidade a partir de uma visão histórica.	-	-	-	I	A				
	Problematicar e refletir acerca das atitudes racistas existente em nossa sociedade, com intuito de construir relações étnico-raciais não discriminatórias.	I	A	A	A	C	C	C	R	R
	Discutir informações oriundas de veículos de mídia de forma consciente, sensível e crítica.						VA	C	C	R
	Relacionar os olhares estigmatizados e estereotipantes para com determinados setores da sociedade brasileira como um processo histórico nacional e global;						I	A	C	R
	Entender como a globalização e o avanço tecnológico mudaram estruturas sociais e de pensamento na modernidade.						VA	C	C	R
	Problematicar a situação indígena atual no que tange direitos cidadãos, educacionais e de terra.						I/A/C	C/R	R	R
	Compreender os conceitos de nação e política na formação dos países americanos, identificando permanências e rupturas na sociedade e na economia das novas nações latino-americanas,						-	I	A/C	-
	Reconhecer e apontar as diferenças e semelhanças entre os confrontos, as lutas sociais e políticas, as guerras e as revoluções em diferentes tempos e espaços.						I	I	A	A/C
	Identificar formas de resistência em diferentes contextos históricos						I	A	C	C/R
	Compreender as relações de poder promovidas pelo desenvolvimento da tecnologia.						I	I	A	C/R
Discutir as políticas de globalização econômica e cultural, bem como a resistência a esses processos no mundo contemporâneo.						I	I	A	C/R	
Problematicar as diferentes formas de silenciar as resistentes.						I	I	A	C/R	
Patrimônio cultural como um espaço de memória e identidade.	Entender o Patrimônio Cultural como pertencente à identidade e à memória.		I	A	C	R				
	Reconhecer que o Patrimônio Cultural está além de bens materiais, adentrando também no imaterial, como conhecimentos, manifestações folclóricas, entre outros.	I	A	A	C	R				
	Identificar as manifestações culturais de família e de bairro que podem ser consideradas patrimônios culturais.	I	A	A	C	R				
	Entender a memória como fonte histórica	I	A	A	A	C	C	R	-	-
	Identificar a multiplicidade existente em sala de aula e no ambiente escolar.	I	A	A	A	C	C	C	R	R
	Conhecer, respeitar e auxiliar na preservação do patrimônio cultural dos seus espaços de vivência.	I	A	A	C	C	C	C	R	R
	Valorizar os saberes populares como também detentores de conhecimento e constituintes do seu patrimônio cultural.	I	A	A	C	C	C	C/R	R	R
	Identificar a cultura material e imaterial das populações pré-históricas brasileiras e catarinense, apontando as influências em nossas manifestações culturais.				I	A	C	C/R	R	R
	Entender como o movimento das Grandes Navegações influenciou na questão territorial, cultural e linguística do território brasileiro.						I	A/C	R	-
Identificar a diversidade patrimonial que compõem o território brasileiro, proporcionando o respeito e valorização de culturas e espaços.						VA	A/C	R	R	



## 12.4.2 GEOGRAFIA

### Desafios específicos do Componente Curricular de Geografia

Para iniciar os apontamentos acerca dos desafios do ensino de Geografia do 1.º ao 9.º anos do Ensino Fundamental, compreende-se que a escola, mesmo sendo o lugar que provoca sentimentos negativos e positivos (às vezes mais negativos), é um espaço de encontro dos/das estudantes com a escrita, provocado pelos/pelas profissionais da educação, especialmente pelo modo como conduzem as suas aulas e apresentam a realidade natural e cultural a crianças, jovens, adultos e idosos. Nesse sentido, objetiva-se desenvolver, nas unidades educativas da RMEF, um trabalho com a Área de Ciências Humanas, no Componente Curricular de Geografia, junto aos/às estudantes, de modo a contribuir para o fomento de uma atitude ativa, crítico-responsiva e participativa frente as mídias, promovendo cidadania.

Trata-se, pois, de um percurso a ser empreendido pela escola como uma forma de problematizar as implicações de que se constituiu a apropriação do conhecimento, criando condições para que ela se efetive. Tais vivências na escola são um desafio ao ensino, porém é vital para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, assim como dos adultos, em seu processo integral de conhecimento de mundo, tanto em seus aspectos estéticos como científicos.

Para tanto, pode-se pensar linhas que ajudam a demarcar desafios ao ensino de Geografia para crianças e adolescentes do município de Florianópolis, quais sejam: a transição de forma orgânica entre as etapas do Ensino Fundamental; a análise e a compreensão do objeto de estudo da Geografia e da importância do seu estudo ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental; a superação da dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana no currículo da Geografia Escolar; pensar, planejar e avaliar em/um ensino que potencialize a formação integral dos/das estudantes; ressignificação do conhecimento, o que, por sua vez, define uma concepção de *aprendizagem* que perpassa as etapas e as modalidades de ensino; a relações entre tecnologia e inovação na escola atual; as *diferenças*, na escola compreendendo-as como inerentes à condição humana e não apenas aos grupos considerados excluídos; abordagem da perspectiva intercultural de escola; articulação entre as diferentes Áreas do conhecimento; e os desafios para novas práticas em avaliação.

Para que isso seja possível, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis explicitam que todos esses elementos partem do princípio educativo da “aprendizagem como foco principal das ações educativas.” Nesse sentido, as atribuem a “consolidação de uma proposta de educação *omnilateral* [...]”.(FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 22).

Alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2013) que toma a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* como conceitos fundamentais na formação de crianças e adolescentes, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

(FLORIANÓPOLIS, 2015) prevê a consolidação do *percurso formativo* dos sujeitos e a educação integral como prerrogativas que dialogam tanto com a questão da formação humana integral, como na articulação entre as etapas da Educação Básica e as Áreas de Conhecimento do Currículo Escolar. No caso específico da Componente Curricular de Geografia, que está presente nos nove anos do Ensino Fundamental, a atenção deve estar voltada à transição curricular entre as crianças que chegam da Educação Infantil ao 1.º ano do Ensino Fundamental, bem como às crianças que chegam dos Anos Iniciais ao 6.º ano dos Anos Finais. Importa o cuidado com o currículo e com os modos de organizar pedagogicamente as estratégias de ensino voltadas às crianças pequenas, a criação de condições para seu desenvolvimento espacial durante os Anos Iniciais, o acolhimento dessas crianças nos Anos Finais e os modos de construção do “olhar geográfico” para os fenômenos que as cercam.

Vale lembrar que as apropriações espaciais das crianças se ampliam do nível corporal ao domínio do espaço e influenciam nos modos como apreendem as informações sobre o seu entorno próximo. Essas apropriações são denominadas de *esquema corporal*, sendo que é a partir deles que a base cognitiva se desenvolve em se tratando da exploração do espaço por parte da criança. A consciência corporal é um processo de apropriação demorado, requerendo comunicação do corpo com o meio, desenvolvendo-se ao longo da formação da infância até a adolescência.

O *espaço percebido* pela criança é requerido para o desenvolvimento do esquema corporal, o que se dá a partir das situações e percepções do/no cotidiano, fazendo com que as crianças projetem referências a partir do seu corpo para objetos dispostos no espaço. Isso faculta a compreensão infantil sobre a representação e a orientação espacial, pois será somente na adolescência que a capacidade de projetar a observação para além de um referencial fixo permitirá uma apropriação mais complexa dos elementos da representação espacial.

Nessa perspectiva, fundamentos vigotskianos<sup>98</sup> registram que as ações das crianças no espaço ocorrem numa dimensão chamada de *interação produtiva*, em que estão implicados os processos culturais e a presença dos outros grupos sociais nos quais as crianças se inserem. Nesse sentido, a criança descentraria a ação espacial de seu corpo, como referência primeira (esquema corporal), e gradativamente estabeleceria relações com outros objetos e referências ao seu entorno.

Num processo de *interação produtiva* considera-se as crianças produtoras de uma espacialidade, não apenas interagindo com o espaço organizado pelos adultos, pois a criança é um ser sociocultural, histórico, contudo também é geográfico. Assim nos cabem as seguintes questões: Quando essas crianças chegam, com cinco ou seis anos de idade, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como são preparadas as salas, os espaços e

<sup>98</sup> Sobre as contribuições de Lev Vygotski no ensino da geografia ver: “Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino geografia”, de Lana de Souza Cavalcanti, 2005. Caderno Cedes Campinas.

as propostas pedagógicas para que possam desenvolver uma ‘interação produtiva’ com os espaços? E mais: Como é possível, nesse processo, vivenciar os temas da Geografia e manter uma atitude investigativa em relação à matéria de estudo?

Esses questionamentos favorecem a compreensão do objeto de estudo na Geografia Escolar: *o espaço geográfico*. “O ensino de Geografia tem como objetivo principal o *estudo do espaço geográfico*, espaço que é social e [...] manifestado por ações de diferentes grupos que [nele] produzem e interagem” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 201). Esse espaço é denso, complexo e é organizado a partir das formas naturais e transformado pela técnica, considerado uma categoria sociocultural, repleto de contradições e conflitos, construído e transformado ao longo do tempo pelos interesses da sociedade.

E, se o espaço se transforma, é urgente que se busque nas práticas pedagógicas, gerar interesse nas aulas, de modo a tornar possível a formação humana integral. Trata-se de perceber como essas mudanças delineiam os caminhos da formação científica e como as quebras e a superação de paradigmas também influenciam os modos de produzir o conhecimento geográfico na escola.

Parte-se do princípio de Milton Santos (1996, p. 36), segundo a qual “nossa proposta atual de definição da geografia considera que a esse Componente Curricular cabe estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que formam o espaço”. Assim, sua constituição como Área de Conhecimento científico, estava a serviço dos grandes estados que solicitavam cartas detalhadas e estatísticas sobre os territórios a serem invadidos (principalmente países da África). A Geografia constituiu-se, pois, tradicionalmente como uma ciência descritiva, tendo em vista haver um interesse maior pelas formas do que pela formação do espaço. Percebe-se que a *Geografia clássica, ou tradicional*, muito inspirada pelas ciências naturais em ascensão e pautada por características do positivismo reduziu a compreensão da realidade para as descrições do visível, à enumeração e à classificação como método de investigação e análise de seu objeto de estudo: o espaço.

Partindo dos estudos naturalistas até a primeira metade do século XX, as “escolas nacionais” passaram a defender as diversas concepções de *ciência geográfica*: destacaram-se a escola alemã e a escola francesa. Os estudos derivados da escola alemã consideravam o homem como mais uma peça dentre outros aspectos que compunham o espaço, como o solo, a vegetação, os rios etc.; ou seja, uma ‘pseudo’ análise humana na Geografia era definida como o estudo dos homens com o meio físico. Suas contribuições para o desenvolvimento da ciência geográfica flertavam com as ciências sociais, com a história; nesse escopo, as relações com a etnografia consideravam não somente o meio influenciando o homem, mas o homem e sua vontade podendo transformar o meio. Diferentemente da Geografia alemã, que dava maior importância ao meio natural em suas análises, Vidal de La Blache avançou justamente por propor uma concepção de totalidade; ou seja, o homem influencia diretamente a transformação do meio, porém depende do desenvolvimento de condições técnicas e de capital para apropriação desse mesmo meio.

A partir da década de 1950 até meados da década de 1970, a *Geografia quantitativa* americana com números estatísticos passou a constituir a tradução de estratégias para o controle do espaço. Essa foi a grande função da Geografia quantitativa ou pragmática, que pouco utiliza as análises humanas sobre o espaço.

Os movimentos de contracultura e as ‘revoluções’ de caráter social-político e econômico, junto à mundialização do capital, os abismos evidentes entre nações ricas e pobres, a fome na África, a Guerra do Vietnã, etc. influenciaram na quebra de alguns paradigmas nos estudos geográficos. A partir da década de 1970 os estudos econômicos, sociais e políticos invadiram a produção de conhecimentos geográficos. Pautada pelo *materialismo histórico dialético* de Karl Marx (1808-1883), uma grande parcela de geógrafos insatisfeitos com o *status quo* da Geografia pragmática inauguraram a mais radical das posturas em pesquisas geográficas: a *Geografia crítica*.

Trata-se de uma vertente que possibilitou, além da criação de um posicionamento crítico das análises geográficas, a abertura para englobar métodos de pesquisa das áreas sociais, econômicas e políticas. Derivaram desses posicionamentos, agora balizados pelo capital e pelas desigualdades no acesso ao mesmo pela maioria das nações, a *Geografia econômica*, a *Geografia cultural*, a *Geografia política* e *Geografia humanística*. Essas são categorias que contribuirão para sustentar a Geografia como grande área de pesquisa e de avanços epistemológicos da ciência geográfica até fins do século XX. A *Geografia é consolidada como uma ciência social*.

A crítica ao pragmatismo da Geografia quantitativa, e a subserviência ao Estado da Geografia tradicional levaram à problematização de temas relacionados ao domínio do capitalismo como único sistema econômico e as relações com a modernização dos meios de produção e o desenvolvimento desigual das nações. A divisão do mundo assumiu outra forma, assim como as relações do homem como meio e entre os próprios homens. Nesse sentido dinâmico, caberia à Geografia contribuir para desvelar essa nova configuração espacial, lembrando que novos problemas exigem o aperfeiçoamento dos métodos de pesquisa.

Não se pode perder de vista, ainda, a potencialidade desta Área do Conhecimento para análises ambientais, que desde a década de 1970 tornaram-se uma urgência nas agendas mundiais. Apesar de a Geografia ser classificada como uma ciência social, a área física é muito importante e lidera inúmeras pesquisas no país sobre temas como: mapeamento das queimadas na Amazônia, ocupação das áreas costeiras e áreas de risco nos centros urbanos, a questão energética no país, a expansão da fronteira agrícola na região centro-oeste, entre tantos outros enfoque sem que este Componente Curricular pode contribuir. Aliás, as questões relacionadas ao mapeamento do espaço devido ao avanço das tecnologias como o Sensoriamento Remoto e o Geoprocessamento, apontam a Geografia no século XXI como ferramenta capaz não só de descrever e analisar os fenômenos espaciais, mas também de contribuir na manutenção dos sistemas naturais.

As questões que envolvem o multiculturalismo, questões de gênero e relações étnico-raciais; a geopolítica contemporânea e os conflitos; a fragmentação do

Estado nacional; as cidades e processo de espoliação urbana; o avanço da “fronteira agrícola” no Brasil, entre outros temas emergentes, colocam a Geografia e o ensino como uma Componente Curricular capaz de levar os/as estudantes a ampliar as vivências dos sujeitos por meio do alargamento de conhecimentos, sob uma perspectiva crítica. Dessa trajetória, sempre ligada a questões sociais, econômicas, culturais e ambientais, destaca-se a importância na atualidade de uma educação geográfica para crianças e adolescentes que considere todo esse percurso histórico. A escola deve desafiar os/as estudantes a reconhecer o mundo, conectados aos conhecimentos e aos espaços nos quais tais estudantes vivem, o que neles percebem e como os concebem. Considera-se também o acolhimento à diferença como condição inerente à formação humana, e não apenas a grupos excluídos ou minoritários, compreendendo a inclusão de sujeitos portadores de necessidades especiais e a alteridade como condições que se atrelam ao percurso formativo daqueles que ingressam na escola na atualidade.

É importante lembrar que, além desses desafios, o ensino de Geografia nos Anos Iniciais firmou-se como uma conquista recente após anos diluído no currículo escolar como Estudos Sociais – como já mencionado no Componente Curricular de História, em seção anterior. Trata-se de um desafio constante aos/as pedagogas/os desde sua formação inicial, e que se estende ao percurso da prática pedagógica, pois tanto a Geografia, como a História permanecem marginalizadas nos currículos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. É preciso lembrar que as crianças vivem, percebem e concebem o espaço e o tempo de maneiras diferentes ao longo do seu desenvolvimento emocional, motor e cognitivo. E especificamente à Geografia caberia uma orientação inicial sobre as perspectivas de se planejar ações com crianças pequenas ao educá-las espacialmente, contribuindo, assim, desde a Educação Infantil e dos Anos Iniciais, para leitura e compreensão do espaço geográfico.

Essa é uma aproximação necessária com o *ensino de História* e os conceitos de tempo, pois é a partir do seu lugar e da sua história que os sujeitos podem desenvolver plenamente sua cidadania em direção a outras escalas espaço-temporais e voltar ao seu lugar para serem motivados a se tornarem agentes de mudanças, as quais se relacionam à compreensão e à superação das desigualdades das condições sociais que estão presentes numa sociedade globalizada crescentemente mais individualizada. Nesse sentido, abordam-se os objetivos do ensino de Geografia como aqueles capazes de levar o/a estudante a pesquisar e a compreender o espaço produzido pelas sociedades humanas.

Como Ciências Humanas, os dois componentes (História e Geografia) aproximam-se também da própria concepção do *sujeito histórico*, que não é passivo às transformações sociais, mas que compreende, analisa e se apropria de ferramentas, visando à intervenção no espaço. Para exercitar tal compreensão e formação de pensamento que fomente ações sobre o espaço, os próprios conceitos/categorias da Geografia, como *espaço geográfico, lugar, paisagem, região e território* são fundamentais às análises geográficas. Importa aliar as concepções científicas oriundas da

Geografia acadêmica às ações e às propostas metodológicas que são desenvolvidas no/pelo cotidiano escolar.

Este é o exercício que nos cabe neste rearranjo da Proposta Curricular: revisitar os fundamentos da Geografia acadêmica, o que já está concretizado pelas/os professoras/es da Rede Municipal de Florianópolis, e adequar aos movimentos externos à escola e seu cotidiano carregada de significações, negociações e ressignificações de compreensão do mundo, da natureza, dos seres humanos, com suas tantas necessidades e possibilidades.

O ensino de Geografia carrega perspectivas de reflexão e leituras sobre o espaço geográfico e as formas de o sujeito se relacionar com lugares, paisagens e territórios construídos a partir do conhecimento geográfico, porém em diálogo permanente com o conhecimento produzido no cotidiano escolar. Para isso é necessário articular o conhecimento científico aos conhecimentos prévios que os/as estudantes possuem sobre o espaço geográfico, reconhecendo a importância da educação geográfica durante todo o Ensino Fundamental. Do mesmo modo, as relações das crianças e doas/das adolescentes com o espaço e o processo de educação cartográfica precisam valorizar práticas pedagógicas que rompam com formas hegemônicas de ensino sobre o espaço geográfico, ao mesmo tempo em que valorizem a formação de cidadãos atuantes em seus espaços de vivências.

As últimas versões da Proposta Curricular da Rede Municipal demarcaram, em anos distintos, novos desafios: o trabalho com temas transversais e ciclos de aprendizagens a partir de 1996; o ensino de nove anos a partir de 2006; a obrigatoriedade de se trabalhar a diversidade étnico-racial e educação ambiental em 2008; competências e habilidades e estrutura curricular em áreas de conhecimento, em 2011. Neste momento, coloca-se um novo Plano Nacional de Educação aprovado (2014-2024) e as discussões em torno de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), bem como as Diretrizes Curriculares para Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis (2015) que colocam novamente os/as profissionais da educação neste movimento de refletir sobre currículo e políticas educacionais que respeitem a transição entre as diferentes etapas da Educação Básica, considerando a formação humana integral como orientadora do processo educativo (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Compreende-se, assim, o *currículo* como um instrumento da política curricular integrada a uma política educacional, na qual se manifestam disputas em que são problematizadas questões sociais, políticas e econômica sem constante campo de tensão e confronto, definidas por relações de poder. É um documento que legitima as ações políticas e que contém a organização curricular, descrevendo a formação do/da estudante que se deseja, assim como os conteúdos, metodologias, procedimentos, conceitos selecionados e apontados na proposta, a fim de dar o suporte necessário para que se melhorem as condições e qualidade de ensino nas escolas.

As pesquisas recentes no ensino da Geografia se aproximam também dessas perspectivas que as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) anunciam, ao partir do princípio de que o espaço



*geográfico*, objeto de análise deste Componente Curricular, é produzido e ressignificado por todos os que vivem nele. Assim, torna-se necessário que as práticas de ensino aproximem cada vez mais os/as estudantes dessa compreensão e favoreçam a valorização da cultura local e o direito ao acesso à cultura global, tanto quanto o desenvolvimento sustentável. (FLORIANÓPOLIS, 2015)

A utilização de ferramentas de análise (*observação, descrição, comparação e síntese*) e a operação com conceitos-chave da Área (*lugar, paisagem, território, região, espaço*) são fundamentais no processo de leitura do mundo requerido no percurso formativo de que se trata neste documento. Nesse sentido, importa a atividade mediadora capaz de delinear caminhos teóricos e metodológicos na busca de enfrentamento dos desafios que se encontram na relação pedagógica com os/as estudantes no diálogo com o espaço geográfico.

Milton Santos (2006, p. 159) ajuda a compreender que o domínio de conhecimento também é poder, e que a humanidade passou por algumas etapas em sua relação com o meio e o domínio dele. O *meio natural*, seria aquele no qual a humanidade dependia da natureza para se desenvolver, já o *meio técnico* insere as tecnologias no espaço produtivo, substituindo a mão de obra.

Esses momentos nos ajudam a compreender que não se pode esquecer que a sociedade é desigual e que tais desigualdades, sejam de ordem econômica, cultural e até mesmo afetiva, manifestam-se no cotidiano escolar. Os/As estudantes chegam à escola em condições desiguais; assim caberá ao/à professor/a e à escola trabalhar para que, ao final do processo formativo, os/as estudantes saiam em equanimidade de condições. Para isso é preciso que se valorize o conhecimento científico, o qual não pode ser tratado como algo retórico e distante da realidade dos/das estudantes, pois é necessário o reconhecimento da importância do conhecimento científico para interpretar de forma crítica a realidade em que se vive.

É como superar os desafios de ler o mundo hoje? É preciso buscar, estabelecer nas práticas pedagógicas aberturas nas formas homogeneizantes de ensinar sobre o espaço geográfico. É preciso exercitar outras possibilidades de ensinar Geografia, abrindo-se à imaginação, à criação e à experimentação junto aos procedimentos científicos que embasam a Área do Conhecimento. Importa tomar o espaço também como intensidade de vida e de ações, e não como palco neutro e estático.

## Considerações sobre práticas no Componente Curricular de Geografia

A partir das DCMF (FLORIANÓPOLIS, 2015), o Componente Curricular de Geografia apresentou seus desafios específicos, quais sejam: desenvolver uma educação geográfica que proporcione encontros com outras Áreas e instigue os/as estudantes em seus processos de estudo e pesquisa; torná-la efetivamente parte da organização e da prática pedagógica desde a Educação Infantil e os Anos Iniciais; instigar ao desafio de ler o mundo de hoje atravessado pela diversidade de questões culturais, étnicas, políticas, tecnológicas exercitando metodologias diversificadas nos modos de ensinar Geografia.



Dessa forma, são definidos alguns meios para que se possa atender a esses desafios, bem como legitimar o que já está sendo produzido pelas/pelos professoras/es de Geografia e Pedagogos/os da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Na realidade, o desafio está em escolher as metodologias e os recursos pedagógicos que serão agenciados na busca por uma educação mais inventiva e acolhedora, mas que não se afaste do percurso científico que historiciza a Geografia. Nesse sentido, a aposta está em possibilitar a (re)invenção de caminhos para propor às crianças e aos/às adolescentes miradas em relação ao espaço e aos modos comovem sendo transformado ao longo dos tempos. Essa (re)invenção se dá, por meio de todos os equipamentos da escola (quadro, giz, o papel, a caneta, o livro, a carteira e cadeira, enfim toda arquitetura escolar) considerados pelo autor como “tecnologia escolar”,

Considere-se, para tal, que os/as professores/as se encontram em processos de formação continuada, buscando melhorar as tecnologias escolares em avanços e recuos. A reelaboração das propostas curriculares também visa rever as práticas pedagógicas.

As discussões sobre o ensino de Geografia hoje marcam a gradual abertura relacionada às metodologias descritivas dos conceitos e enumeração dos elementos das paisagens, pela tomada do espaço geográfico como espaço interdisciplinar. Tal consideração implica desenvolvimento de metodologias de ensino que contemplem as perspectivas de formação cidadã dos/das estudantes, a compreensão sobre a ampliação e as multiplicidades das escalas de análise dos fenômenos geográficos, principalmente a valorização das referências dos/das estudantes quanto ao espaço vivido. Em consonância com essas atribuições a versão de 2008 da Proposta Curricular já apresentava “[...] concepções da Geografia, conceitos, conteúdos, metodologia e avaliação, com o intuito de estudar, trocar experiências, relatar novas linguagens, gêneros textuais, e discutir sobre o fazer pedagógico do ensino de Geografia”. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 99), em uma busca por:

[...] contribuir para a elaboração dos projetos, para a organização e elaboração do planejamento pedagógico das unidades educativas e contribuir para a formação de cidadãos que compreendam o mundo, saibam interpretar mapas e transformar os espaços construídos socialmente. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 199)

Nesse sentido de continuidade ao que já se encontra concretizado deve-se considerar, para além das discussões sociais, políticas e econômicas que constituem o currículo da Geografia escolar de forma permanente, o endereçamento de toda prática pedagógica. Quem são os sujeitos, quais suas especificidades no complexo processo de aprendizagem, e como reverberam nos planejamentos suas vozes e seus desejos? As DCMF (FLORIANÓPOLIS, 2015) avançam no sentido de contribuir ao apontar dentre os princípios educativos a:

[...] igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola: [...] tomar a educação como um bem comum, implica necessariamente respeitar a diferença. O respeito à diferença implica a

garantia do acesso a todos, independentemente de suas características individuais, em todas as etapas e modalidades de ensino da rede[...]; “a infância como categoria social relevante da educação básica: [...] o tomar as crianças como sujeitos de direitos e a infância como categoria geracional que está na base da estruturação da sociedade [...] ; [...] implica a garantia do acesso e o regresso à educação escolar aos cidadãos, independentemente de faixa etária, orientação sexual, raça/etnia, condição social, deficiência, religião ou gênero, dentre outras diferenças, mas, sobretudo, a permanência e o sucesso escolar [...]”. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 21)

A partir desse respeito pelos sujeitos e suas vivências e da relação entre a sociedade e o meio nos quais crianças e adolescentes se encontram inseridos, traça-se o objetivo deste Componente Curricular, ao possibilitar aos/às estudantes analisar e compreender o espaço geográfico e suas transformações. Para isso, utilizam-se metodologias e recursos específicos (estudo do meio, representações gráficas, representações cartográficas, imagens, gêneros do discurso) da Geografia para operar com os conceitos, aproximando-as das demais Áreas, como na *relação espaço-tempo*, de modo a ampliar as leituras do espaço em diversas escalas de análise e, assim, favorecer a atuação e a participação de crianças e adolescentes nos processos de leitura, representação e produção do espaço em que vivem.

Para se atingir esses objetivos, tratar-se-á o espaço a partir de uma das perspectivas e definições que Milton Santos apresenta em sua obra “Por uma Geografia Nova” de 1978:

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida [...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

Ou, como na obra seguinte, em 1979, “Espaço e Sociedade”:

O espaço reproduz a totalidade através das transformações determinadas pela sociedade, modos de produção, distribuição da população, entre outras necessidades, e desempenham funções evolutivas na formação econômica e social, influencia na sua construção e também é influenciado nas demais estruturas de modo que torna um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos. (SANTOS, 1979, p. 10).

Ambas as definições ajudam a compreender o *espaço* como uma categoria essencialmente social. E por conta desta definição as leituras precisam considerar as situações de contradição e desigualdade nas quais os/as estudantes se encontram inseridos. Assim, *se o objeto da Geografia escolar é estudo do espaço geográfico, esse espaço é compreendido como resultado das relações e transformações socioespaciais, como um produto*

*social e histórico*. É importante, pois, considerar, ao longo de todo percurso formativo, as experiências dos/das estudantes com seu entorno. É nessa escala que a análise e a compreensão desses processos se materializam de forma concreta; ou seja, as experiências do/da estudante com o *espaço geográfico* devem fazer parte das discussões levantadas em sala de aula, principalmente nos Anos Iniciais, quando se considera o processo de descentração espacial das crianças.

A partir das discussões, temas e conceitos podem ser problematizados, gerando a necessidade da pesquisa teórica e a utilização de metodologias específicas da Geografia, como a observação, a descrição e a analogia, para buscar respostas às problemáticas levantadas pelo/a professor/a em sala de aula. O processo de pesquisa mobiliza a partir do conhecimento científico, as vivências dos/das estudantes em busca da resolução dos problemas elaborados ou dos objetivos de aprendizagem traçados pelo/a professor/a. A utilização da pesquisa em sala de aula leva os/as estudantes de qualquer nível escolar a perceberem seu papel atuante na apropriação e na transformação do meio, assim como desvela outros olhares em relação a tais questões.

Considera-se, assim, uma perspectiva de formação na qual o sujeito se abre ao conhecimento ao mobilizar, junto aos conhecimentos científicos, suas vivências. Trata-se de uma formação que não deixe desaparecer as singularidades criativas de seus sujeitos em seu processo de compreensão do mundo. É fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos/das estudantes quanto ao espaço vivido. Essas referências emergem das suas experiências.

Assim, a escolha de recursos pedagógicos que ajudem a compreender e sistematizar as análises em torno dos objetos é essencial a uma educação geográfica que não seja apenas expositiva e que não baseie sua avaliação na memorização dos conteúdos.

A utilização de recursos visuais como fotografias, imagens de livros didáticos, cinema e programas de televisão leva à 'educação do olhar' em relação às possibilidades de leituras das características visualmente apresentadas pelas imagens, mas também pela problematização dos seus modos de produção. No caso do cinema, especificamente, dependendo do gênero escolhido, lugar de produção, distribuição, pode-se pensar a questão da hegemonia desse mercado e em como exerce uma força nos modos de educação geográfica. Nesse sentido é que a utilização de filmes e programas de televisão nas aulas de Geografia, contribui com um aporte imagético e ilustrativo de muitas categorias, conceitos e fenômenos geográficos.

A música e a literatura introduzem sonoridades diversas e constroem, pelas paisagens imaginárias, lugares e territórios habitados tanto por personagens fictícios como reais. Esses diferentes tipos de textos, além dos jornais e revistas (impressos ou digitais), mostram um pouco do cotidiano aliando reflexões acerca do espaço.

Assim como a cartografia, os modos de representar o espaço são compreendidos como produção que atende aos anseios sociais, econômicos e culturais de cada época, portanto o desafio na escola está em possibilitar, por meio desse recurso,

transformações críticas sobre o espaço. Ler e escrever em Geografia significam ter um domínio da linguagem cartográfica. Para isso, é necessário se apropriar do mapa como linguagem desde os Anos Iniciais e tratar do seu estudo como um modo de operar cognitivamente por meio do mapa. Além de uma questão de planejamento e organização curricular, o/a professor/a precisa levar em consideração o desenvolvimento das crianças e analisar qual tipo de atividade é mais adequada à faixa etária destinada.

É, porém, necessário que ocorra um aprofundamento nas pesquisas da educação geográfica para que se possa avançar conceitual e metodologicamente; ou seja, não basta o domínio claro dos conteúdos específicos deste Componente, ou da abordagem didática que a ele corresponde, uma vez que o ensino exige hoje dos/das profissionais da educação um permanente processo de formação e pesquisa. Os conceitos ou as categorias de análise, no entanto, não podem ser abandonados, como em outros momentos<sup>99</sup> se deu, em favor de demandas que acabam compondo um palimpsesto infinito de exigências de que as/aos professoras/es precisam dar conta.

Ainda são inúmeros os desafios a serem ultrapassados. Tratando-se da formação continuada, é imprescindível destacar duas questões que constituem os fazeres geográficos na escola: as novas tecnologias e o uso das diferentes linguagens em sala de aula. Se há o preparo da prática pedagógica para contemplar crianças de seis a catorze anos na Educação Básica atual, é necessário que se tenha cada vez mais espaços, durante a formação docente, para refletir como educá-las para este novo mundo. É preciso prepará-las para lidar com o mesmo mundo, participar dele e, se preciso, mudá-lo.

E a formação dos/das estudantes pelo acesso às mídias e variadas fontes de informação (como TV, internet, jornais, etc.) convoca as/os professoras/es a reafirmar o seu papel de orientação diante desse novo contexto. Nessa discussão, importa ter presente que, ao problematizar um tema e ampliar o acesso à pesquisa em diversas fontes, ao invés de dar a informação sobre tal tema, instiga-se a criação de um processo de investigação e se delineiam, junto aos/às estudantes, diferentes leituras sobre fenômenos geográficos, e não somente se enumeram características dos processos de transformação do espaço.

Os/As estudantes estão envolvidos na apropriação do conhecimento em diferentes lugares, mas, na escola, muitas vezes há fechamento num modelo apenas informativo. As informações estão por toda parte, na *internet*, na televisão, e a escola, não só a Geografia, tem o desafio de compreender como essas informações foram geradas, se deve confiar ou não nelas, propor análises mais complexas ao invés de aceitá-las como a verdade. Um exemplo está na cartografia escolar, na qual o mapa-múndi é pouco questionado quanto ao seu processo de produção e ordenação do espaço. Entrega-se o

---

<sup>99</sup> Esses são apontamentos que alguns pesquisadores fazem aos PCN's de 1996, considerando que, neles, abandonaram-se os conceitos da Área em nome da formação crítica dos sujeitos.

mapa pronto aos/as estudantes e se deseja que compreendam o mundo e sua representação a partir dele. Ao não problematizar os processos de produção do mapa, bem como as intencionalidades de quem os produziu, essas imagens são tomadas como verdades inquestionáveis, e paralisam, de certa forma, os modos de pensar sobre o mundo e nossas relações com o espaço.

Nesse sentido, a cartografia escolar está sendo cada vez mais permeada por outras áreas como a arte, a literatura, a fotografia, como modos de pensar a produção e a representação do mundo de outras formas mais participativas e colaborativas. O estudo pelo mapa potencializa as práticas pedagógicas como um *lócus* capaz de fazer avançar essas discussões, pelas tensões e diálogos possíveis entre educação e cartografia. Segundo Almeida (2013, p. 22):

[...] a aprendizagem é possível por meio da interação entre as pessoas e o conhecimento, e que na escola é mediada pelo professor. Aprender é algo constante na vida, mas apropriar-se de conhecimentos sistematizados leva tempo e acontece aos poucos, razão pela qual não podemos levar uma proposta para o ensino de mapas já acabada, que leve o aluno a saber tudo sobre tal assunto. Na verdade procuramos pelas atividades propostas chegar a um conceito de mapa.

Dessa forma, o uso das diferentes linguagens se instala na prática docente como recurso ou suporte didático para dinamizar as aulas e a apropriação de conhecimento sobre determinado tema. O uso das diferentes linguagens é recomendação desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, e, por exemplo, nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Geografia. Os/As professores/as faz em uso de diferentes linguagens para analisar e compreender o objeto de estudo da Geografia, sendo que cada uma das linguagens possui seus códigos para compor o ensino da geografia.

Pode-se ir além desse sentido de recurso ao abordar as diferentes linguagens como fundamento de um processo de criação, de produção de um pensamento sobre o espaço e suas possibilidades de compressão pelos encontros com outras ferramentas de análise e distintas Áreas do Conhecimento. Nada impede, porém, que as duas abordagens dialoguem numa mesma prática pedagógica, contribuindo para o delineamento do processo de aprendizagem e de ampliação da leitura de mundo dos/das estudantes. A pesquisa deve incorporar-se à ação pedagógica como um ponto de intersecção entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos produzidos nas universidades e aqueles localizados na prática cotidiana escolar, produzidos pelos sujeitos que dela fazem parte (professores/as, estudantes, orientadores/as, supervisores/as, funcionários/as e comunidade). Para que isso se efetive, os professores/as precisam reconhecer sua prática, seus registros e divulgação de seus processos investigativos como meios de pesquisa. Tornar reflexiva sua prática é sinônimo de sistematização da construção dos conhecimentos produzidos em conjunto com os/as estudantes e o cotidiano que se instaura na prática escolar.

## Eixos e conceitos constitutivos do Componente Curricular de Geografia

De acordo com a organização da Proposta Curricular, serão apresentados e justificados quatro eixos que atravessarão toda a Geografia do 1.º ao 9.º anos. Esses eixos são constituintes do objeto de estudo do Componente Curricular e agregam, fundamentam e articulam o desenvolvimento dos conceitos da Geografia escolar, estabelecendo uma base comum para o trabalho ao longo dos nove anos da Educação Básica.

Esses eixos são elaborados com base nas singularidades dos fundamentos epistemológicos e metodológicos dos Componentes Curriculares, considerando as exigências do contexto histórico-cultural e a função da escola. É importante, também, considerar na formulação das linhas que estruturam os processos de aprendizagem dos conteúdos curriculares previstas para transversalizar o currículo em todos os níveis de educação: *Abordagens cartográficas; Relação do homem com a natureza; Diferentes linguagens e/ou visualidades da cultura atual; Espaço como categorial cultural e social e Educação para as Relações Étnico-Raciais.*

### ▪ Abordagens cartográficas

Os mapas são importantes na formação escolar dos/das estudantes. Não se pode falar do espaço e daquilo que nele se passa sem pensar as formas de representá-lo, pela cartografia. Assim, tão importante quanto proporcionar outros modos de ler o espaço é educar cartograficamente os/as estudantes. Considera-se a cartografia como um processo educativo complexo e essencial de compreensão espacial.

Não se entendem mapas se não se constroem mapas e se não se conhece a história dos mapas e sua importância para os processos de transformação do espaço. É, porém, preciso lembrar que os mapas também povoam o imaginário de mundos desconhecidos, de tesouros de piratas e ainda guardam muitos segredos,

Assim, torna-se necessário, ao longo da formação escolar, buscar aproximações entre o mapa das crianças e o mapa dos cartógrafos, para provocar intersecções entre ambos. O propósito não é legitimar o mapa das crianças a partir dos mapas tidos como 'oficiais', mas atuar para que as crianças possam, a partir das experimentações com os elementos da cartografia, problematizar suas formas de representar e compreender o mundo. O desenho de crianças já carrega um sistema de representação, sendo uma interpretação do real, por meio de uma linguagem gráfica, socializando suas experiências com/pelo mundo.

Assim, compreende-se que a cartografia deve atravessar os nove anos do Ensino Fundamental e integrar a prática pedagógica dos professores de Geografia, tanto de uma forma sistematizada como de uma forma lúdica, garantindo aos/às estudantes uma maior aproximação com essa ferramenta tão essencial à compreensão dos fenômenos espaciais. Assim propõe-se para este eixo:

- localização e orientação espacial: formas de orientação, orientação pelo sol e estrelas; bússola; rosa-dos-ventos; pontos cardeais; meridianos e paralelos; coordenadas geográficas; GPS;

- organização do movimento no espaço: relações topológicas, euclidianas e projetivas; esquema corporal e lateralidade;
- representações gráficas: desenhos de trajetos percorridos; paisagens e edificações; croquis; mapas mentais;
- representações cartográficas: plantas; mapas e maquetes;
- leituras das relações de poder: história da cartografia;
- leitura das dimensões socioeconômicas e culturais do território: cartografia social e cartografia crítica.

### ▪ A relação do Homem com a Natureza

Considerando a Geografia como a ciência que estuda a relação do homem com a natureza, este eixo é essencial para as discussões ao longo da formação escolar nos nove anos no Ensino Fundamental. Desde a sensibilização relacionada à aproximação com os elementos naturais, leva-se os/as estudantes a assumirem uma postura de cuidado e responsabilidade tanto pela manutenção do meio natural, como pela compreensão de como cientificamente se explica a formação do espaço físico ao longo das eras geológicas. As especificidades de formação do planeta, bem como as dinâmicas do sistema Terra são importantes para as leituras das paisagens estudadas, porém a história de apropriação e transformação das paisagens pela humanidade, por meio de técnica e tecnologia são essenciais para a compreensão do papel do homem nessas transformações.

Desse modo, torna-se fundamental que conceitos, como *impacto ambiental*, *desenvolvimento sustentável*, *educação ambiental*, *agroecologia* e *movimentos ambientais* sejam debatidos e apresentados aos/as estudantes, para que possam se tornar agentes propositores de mudanças em seu meio.

A seguir, elencam-se alguns conceitos, ou linhas de orientação para o trabalho com este tema:

- Impactos ambientais: consequências negativas para alteração do/no meio natural; desenvolvimento industrial e econômico; mineração; agropecuária; urbanização sem planejamento; produção de lixo; poluição atmosférica; o clima e as mudanças globais.
- Educação ambiental: biodiversidade; práticas sustentáveis; agroecologia; agroflorestas; ecossistemas de Florianópolis; sensibilização ambiental; estudo do meio; desafios sociais, culturais e políticos.
- Desenvolvimento sustentável: transformações de hábitos culturais; identificação com o entorno socioambiental; cultura global e consumismo; a “criação” de novas necessidades; reflorestamento e preservação das áreas de proteção ambiental; fontes limpas de produção de energia; economia solidária.



## ▪ Diferentes linguagens e visualidades da cultura atual

A linguagem compreendida não apenas como transmissora de conhecimento, mas tomada a partir da atividade mediadora dos sujeitos entre si e com a realidade natural e cultural, é considerada fenômeno social e ideológico, carregando, a cada momento histórico, marcas individuais e coletivas. Na educação, caminha-se em direção às linguagens que os/as estudantes mobilizam a partir dos seus contextos como meios de propor leituras do mundo que possam expressar suas compreensões sobre as dinâmicas espaciais. Outra perspectiva é da aproximação com linguagens de outras Áreas de Conhecimento e com os diversos usos sociais da escrita: história em quadrinhos, textos jornalísticos, ficção, literatura, cartas, entrevistas, etc. Nesse sentido, a Geografia é um Componente que utiliza imagens como linguagem para lidar com conceitos e temas em suas análises sobre o *espaço geográfico*.

É sabido que em sala de aula, conta-se com as imagens que os livros didáticos nos apresentam, ao mesmo tempo em que os/as estudantes estão imersos em uma cultura da visualidade, conectados a imagens e audiovisuais com maior intensidade, dado o acesso à internet e às redes sociais. Nesse sentido, pode-se buscar aproximar nas práticas o uso de imagens, no intuito de problematizá-las quanto ao seu processo de produção, como de sentidos que agregam em relação às leituras do espaço que oferece. Quais imagens são produzidas? Qual(is) 'geografia(s)' são escolhidas para representar determinadas condições socioeconômicas? Propõe-se, então, para este eixo:

- obras de arte em sala de aula: imagens, fotografias, desenhos, pinturas, como possibilidades de leitura espacial e produção cultural;
- música e cotidiano: ritmos, categorias musicais e relações com questões sociais e culturais;
- cinema, séries e televisão: narrativas intercessoras da/na realidade atual.
- redes sociais e as imagens que por ela circulam;
- mulheres/negros/índios/homossexualidade.

## ▪ O espaço como categoria sociocultural e histórica

A Geografia no Ensino Fundamental tem no espaço a categoria centralizadora da ação pedagógica. Nos Anos Iniciais, a criança, pelo desenvolvimento do *esquema corporal* tem base cognitiva para exploração do espaço. Num processo de *interação produtiva*, consideram-se as crianças como produtoras de uma espacialidade, não se limitando a interagir com o espaço organizado pelos adultos.

Assim, ao longo do Ensino Fundamental, o espaço não pode ser compreendido apenas numa visão unidimensional, pois, com os avanços do percurso formativo, espera-se que os/as estudantes compreendam que, tanto o espaço percebido como o espaço concebido carregam marcas da sociedade e da cultura ao longo do tempo. O modo, por exemplo, como a cidade de Florianópolis é organizada suscita a variedade de expressões

históricas e culturais de uma constituição social que extrapola a racionalidade, aproxima-se da afetividade e de outros modos de perceber o espaço urbano. Da mesma forma, quando se estudam os fragmentos da paisagem, é necessário contextualizar as escalas temporais para analisar os contextos de seus processos dinâmicos de transformação. Assim, propõe-se para este eixo:

- leitura de paisagens: levar em consideração as escalas temporais, sociais e espaciais na análise;
- a cidade de Florianópolis: partir da cidade em que os/as estudantes vivem e da forma sob a qual a percebem como meio de expressar os distintos processos sociais, culturais e históricos que a formaram;
- a criança, o corpo e a interação produtiva: considerar a criança, desde o 1.º ano de Ensino Fundamental, produtora de espacialidades.

### ▪ Educação das relações étnico-raciais

A partir da promulgação da Lei n.º 10639/03 que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos sistemas de ensino, garante-se o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação nas escolas brasileiras. Trata-se também de Leis afirmativas, no sentido de reconhecer a escola como lugar da formação de cidadãos, ao afirmar a relevância da escola como instituição que promove a valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sugere a leitura do documento intitulado Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, 2016, para o Componente Curricular da Geografia as seguintes temáticas, neste eixo, ao longo dos nove anos de Ensino Fundamental:

- **Memória, identidade e representações socioculturais:** Identificar as representações sociais e culturais como construção da identidade étnico-racial em diferentes contextos; reconhecer a diversidade cultural dos diferentes povos indígenas, africanos e afro-brasileiros no processo de formação da sociedade local, regional, nacional e mundial; Reconhecer a África como berço da humanidade.
- **Espacialidades e temporalidade:** Identificar o continente africano e as suas diferentes regionalizações; identificar mapeamentos étnicos: as cidades e os territórios negros; reconhecer os quilombos em Florianópolis, Santa Catarina e no Brasil; conhecer o processo de urbanização e industrialização do continente africano.
- **Relações e formas de poder:** Analisar a política de branqueamento da população e branqueamento do território; reconhecer processos políticos de conquista, dominação e confronto entre diferentes povos; identificar formas de resistência dos povos escravizados em diferentes contextos; identificar os conflitos étnico-raciais; reconhecer o africano e o afro-brasileiro como sujeitos históricos: hominização e protagonismo; identificar a escravidão como atividade econômica.

## Conceitos Constitutivos do Componente Curricular de Geografia e Conceitos Auxiliares

Em relação aos conceitos constitutivos do ensino de Geografia, serão introduzidos aqueles necessários para uma educação geográfica que aproxime os/as estudantes da leitura, da análise e da compreensão do mundo em conexão com o meio no qual se encontram inseridos. Considera-se isso ao mesmo tempo em que se busca, na atividade mediadora que objetiva a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento, proporcionar aos/as estudantes os movimentos de apropriação desses conceitos. Para que este Componente Curricular possa dar conta de tais análises, torna-se necessário adotar algumas categorias ou conceitos que orientem a organização do processo de pesquisa sobre os fenômenos estudados. Importa, assim, no ensino de Geografia a adoção de cinco conceitos principais: *espaço geográfico*; *lugar*; *paisagem*; *território*; *região*. Considerando o objeto de estudo deste Componente, o espaço, constituído por processos dinâmicos de mudanças, são fundamentais nos estudos e nas temáticas relacionadas ao ensino da ciência geográfica, outros conceitos, considerados auxiliares: *natureza*; *sociedade*; *trabalho*; *globalização*.

### ▪ Espaço geográfico

Milton Santos (2006) considera o *espaço geográfico* um híbrido devido à inseparabilidade dos objetos e das ações que nele se formam e transformam. Se a necessidade humana de se desenvolver e sobreviver neste planeta levou à alteração dos sistemas naturais pela técnica e tecnologia, o autor considera o *espaço geográfico* como resultado dessas alterações ao longo do tempo. Compreende-se que tais alterações tomadas pelo modo de produção capitalista deram-se de formas desiguais, levando a configurações socioespaciais heterogêneas. Dado o acento da globalização, reconhecer as estruturas que definem os modos de produção e mudanças espaciais, que são intrínsecas ao desenvolvimento social desigual, torna-se o grande desafio ao ensino de Geografia. Sem negar a realidade em que os/as estudantes se encontram inseridos, há no *espaço geográfico* a possibilidade de levá-los a apropriações sobre o espaço produzido pela sociedade, de modo que se percebam como atuantes no espaço em que estudam e dele participantes.

### ▪ Lugar

O conceito de *lugar* está atrelado ao *espaço vivido* e ao *cotidiano* Para Callai (2011, p. 37):

[...] o lugar em que se vive permite a cada um conhecer sua história e entender as coisas que acontecem, compreender que no espaço em que se vive existem condições adversas; que os lugares são espaços construídos e que resultam da história das pessoas e dos grupos sociais que vivem ali; que permite se reconhecer como sujeito, percebendo

sua identidade e pertencimento; os vínculos afetivos que os ligam com o lugar, com as paisagens [...] Isso exige conhecer a história. Nesse sentido, as explicações sobre o que acontece no lugar em que vivem não dependem apenas do lugar e das pessoas que estão ali, mas que têm interferências vindas de outros lugares, que podem ser compreendidos como região, a nação e o território.

O lugar é repleto de representações culturais, econômicas, políticas, ambientais e traz reflexos das conexões com os eventos globais. A escala geográfica local permite aos/às estudantes conhecer a dinâmica do seu espaço de vivência para então relacioná-lo e compará-lo com outras escalas de análise, identificando, ao mesmo tempo, características específicas e/ou comuns a diferentes lugares do mundo, por exemplo. Nesse sentido, o lugar tem que ser entendido como um ponto de encontro do local e do global.

### ■ Paisagem

Analisar um fenômeno em sua dimensão geográfica envolve inicialmente ações de localizar, medir distâncias, delimitar a extensão, distribuir e verificar a escala de sua manifestação na *paisagem*. Ao se escolher um fenômeno qualquer para estudar com crianças e adolescentes, é necessário investigar e reconhecer de que forma ele se materializa na *paisagem*. Para Milton Santos (1988, p.22) “[...] tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, *sonsetc.*” A *paisagem* é formada tanto por objetos naturais, representados por obras não realizadas pela sociedade, como por objetos sociais, resultados do trabalho do homem no passado e no presente. Assim como o espaço, a *paisagem* também é dinâmica e está em constante transformação, pois acompanha os processos de mudanças das sociedades. Uma *paisagem* onde, por exemplo, no passado predominavam os elementos naturais pode rapidamente se transformar numa paisagem urbana, acompanhada de mudanças em maior ou menor intensidade. Além das questões observáveis e perceptíveis, a paisagem no ensino de Geografia tem como tarefa ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado.

### ■ Região

O conceito de *região* é utilizado por várias Áreas de Conhecimento e possui uma miríade de definições, desde o senso comum ao científico. Na Geografia, por exemplo, foi definida pela primeira vez, atrelada à geomorfologia para descrever elementos naturais de determinadas partes do relevo. É, porém, com o geógrafo francês Paul Vidal de La Blache, na primeira metade do século XX que este conceito ganharia espaço nas análises geográficas de um modo mais próximo ao que utilizamos no ensino de Geografia.

A noção de *região* pode ser considerada como o agrupamento de objetos em classes – segundo semelhanças – a partir do qual se procurou organizar e compreender o espaço. Assim há, por exemplo, as regiões naturais que abarcam características naturais comuns; regiões brasileiras, que levam em consideração aspectos naturais, culturais e econômicos; região mais desenvolvida; região mais pobre, etc. Importante é lembrar que o conceito de *região* está diretamente relacionado ao processo de diferenciação de uma área de seu entorno. Diante da dinâmica dos espaços globais, qual será o sentido de utilizarmos o conceito de *região* para leitura das dinâmicas no mundo contemporâneo? Em se tratando de uma categoria que nasceu atrelada apenas à descrição e à enumeração dos fenômenos naturais, hoje a sua manutenção como um conceito de valor nas análises geográficas implica obrigatoriamente os cenários político, econômico e humano, a fim de repensar esse conceito, para contemplar um mundo de enriquecedores desafios.

### ■ Território

O território é uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, inscreve-se num campo de poder. Assim, as questões territoriais são fundamentais para se compreender a organização espacial contemporânea, pois o espaço é a base para a formação do território. Além disso, *território* tem a ver com poder, mas não apenas o ‘poder político’. Tem a ver também com outras duas dimensões de poder: aquele no sentido mais concreto de *dominação* e, também o poder simbólico, no sentido de *apropriação*.<sup>100</sup> Nesse sentido concebe-se o território em quatro dimensões: *político, cultural, econômico e natural*. A transposição didática do conceito de *território* para o ensino de Geografia se liga tanto à noção de uma base física e material da paisagem, a exemplo dos territórios político-funcionais mais tradicionais, como ‘território brasileiro’ ou territórios relacionados a aspectos simbólicos de apropriação de determinados espaços como, por exemplo, espaços da cidade: ‘território do tráfico’, ‘território de prostituição’, territórios apropriados pelo grafite e outras expressões artísticas sobrepostos a territórios etc. Complementar a outros conceitos do ensino da Geografia como *paisagem* e *lugar*, o conceito de *território* pode ser utilizado no ensino de Geografia também nas análises de relações sociais, culturais e econômicas com o espaço em que se vive.

### ■ Natureza

O conceito de *natureza* é um dos mais enigmáticos e necessários às análises geográficas. Enigmático, porque atrelado à história e às rupturas paradigmáticas, este conceito se transforma de acordo com as necessidades e os embates socioeconômicos. É por meio deste conceito que se pode compreender a própria Geografia. Assim, no

<sup>100</sup> Cf.: HAESBAERT, 2004.

ensino pode-se tentar a apropriação deste conceito, analisando-se de forma lntal, entre outros temas, criam condições para que os/as estudantes definam criticamente os diversos sentidos que a natureza pode contemplar ao longo das análises geográficas, incluindo aqueles sentidos dos quais tais estudantes também se reconheçam como parte integrante.

### ▪ **Sociedade**

A Geografia define-se como uma ciência social; assim, importa ao ensino que a *sociedade* seja considerada como um conjunto complexo de relações, demarcadas por arranjos culturais, históricos e econômicos dos quais todos fazem parte. São muitas as definições de *sociedade*, desde a Sociologia à Filosofia, mas à Geografia cabe a *formação socioespacial*, cunhada por Milton Santos na década de 1970; tal definição é a que mais sentido apresenta às análises geográficas. Por essa perspectiva, podemos compreender a formação do espaço pelos conflitos, pelas contradições, pelas segregações econômica, política e cultural ao longo do tempo. Apropriando-se deste conceito nessa perspectiva, os/as estudantes poderão analisar as contradições que formam o seu espaço de vivência, estabelecendo relações com outras escalas mais amplas.

### ▪ **Trabalho**

O *trabalho* é um conceito relacionado diretamente ao materialismo histórico, pois é objeto das contradições intrínsecas à formação do capitalismo. Pode-se atribuir a este conceito duas perspectivas: a ontológica, expressão da vida humana, o trabalho é marcado pela relação do homem na apropriação e na transformação da natureza; e como perspectiva histórica, que demarca lutas e resistências aos modos de exploração do sistema capitalista. Como um dos princípios educativos da educação básica, o *trabalho*, articulado aos temas que envolvem discussões na Geografia, contribui para a formação de percepções críticas, visando problematizar os regimes que atuam na perpetuação da exploração da força de trabalho e agem na manutenção das desigualdades sociais.

### ▪ **Globalização**

A *globalização* é um processo econômico, social, cultural, espacial e desigual na escala mundial. No ensino de Geografia, interessa perceber, quais as origens desse processo, suas características e consequências para o arranjo mundial. Pode-se, no ensino de Geografia, refletir sobre esse fenômeno a partir dos espaços de vivência e dos elementos da cultura juvenil (telefones, jogos, roupas, filmes etc.), problematizando como eles podem ser reflexo dessas dinâmicas globais. Importa, ainda, compreender a globalização como fenômeno que consolida um processo mundial de rearranjos sobre as dinâmicas espaciais de forma desigual, alterando os modos como se percebe e se vive o mundo atual. Uma das evidências mais emblemáticas é a configuração do

espaço geográfico internacional em redes, sejam elas de transporte, de comunicação, de cidades, de trocas comerciais ou de capitais especulativos. Mediada pelo período técnico-científico-informacional, a *globalização* impregna a atual conjuntura do sistema capitalista e seu estabelecimento no mundo pela intensificação dos avanços técnicos e pelo emprego da tecnologia para acelerar as relações virtuais, principalmente as econômicas. Pode-se compreender este fenômeno como processo, que a cada momento é reinventado e pode tanto ser compreendido pelos benefícios que traz à vida, como pelas mazelas que ajuda a perpetuar.

Esses são os principais conceitos que compõem as vivências dos/das estudantes, como parte a ser considerada no processo de formação integral, criando condições para que os/as estudantes ampliem seus repertórios culturais. O Componente Curricular de Ciências Humanas, especificamente no que tange a geografia trabalhada com crianças e adolescentes, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em percurso de formação humana mais uma vez marca posição promovendo nos espaços formativos a formação pretendida a as condições para produzir as aprendizagens marcadas pelo desenvolvimento humano.

Firma-se esse compromisso e ficam abertas também as possibilidades para que os conceitos apresentados possam ser (re)definidos e ampliados pelos/as professores/as em suas práticas pedagógicas.

## **Objetivos do Componente Curricular de Geografia por Ano Escolar**

Cada ano escolar terá objetivos que devem estar conectados aos *Eixos e Conceitos* anteriormente apresentados. Esses objetivos priorizam o currículo já implementado pelas/os professoras/es da Rede, bem como atendem às práticas pedagógicas. Registra-se que esta listagem se constitui de objetivos a serem alcançados ao longo dos *nove anos do Ensino Fundamental* e que servem de orientação em relação à organização dos conteúdos.



## Quadro 12a: Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos de Geografia – Anos Iniciais

EIXOS	Objetivos	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano
Alfabetização cartográfica	Compreender a(s) leitura(s) espaciais do seu entorno através da produção de mapas mentais, croquis, desenhos do corpo, da sala, escola.	I	A	A	C	C
	Definir as diferentes formas como as crianças representam e percebem o espaço.	I/A	A	C	C	R
	Perceber-se no espaço e identificar sua posição em relação aos objetos de entorno, identificando o que está à sua frente ou atrás, perto ou longe, assim como noções de lateralidade.	-	I	A	A	C
	Comparar diferentes formas de representação do espaço.	I	A	A	A	C
	Analisar o espaço percebido como meio de leitura geográfica (a sala, a escola, o quarteirão, o bairro).	I	A	C	C	R
	Desenvolver mapas, croquis, maquetes e desenhos como meios de representar o espaço vivido.	I	A	A	A/C	C
	Identificar objetos presentes no cotidiano em relação a tamanho, forma e cor, o que permite o desenvolvimento da noção de proporção e de legenda.	-	-	I	A	A
	Observar, identificar e localizar pontos de referência (praça, padaria, parque, escola), para reconhecer as diferentes distâncias entre os lugares.	-	I	A	C	R
	Identificar a finalidade dos mapas e outros recursos para análise dos fenômenos, fatos e processos geográficos do Brasil.	-	-	-	-	I/A/C
	Reconhecer as diferentes formas de representar a Terra: Globo terrestre / planisfério (continentes, oceanos, países, estados, municípios).	I	A	C	C	C
	Transpor a orientação corporal em orientação gráfica (cartografia e seus elementos básicos/título, legenda, cores, escalas).	-	-	-	I/A	C
	Reconhecer e aplicar recursos de observação, percepção e orientação espacial.	I	A	A/C	C	R
	Localizar os lugares de origem dos povos que formaram o Estado de Santa Catarina.	-	-	-	I/A/C	-
	Identificar a finalidade dos mapas e outros recursos para análise dos fenômenos, fatos e processos geográficos do Estado de Santa Catarina.	-	-	I/A	C	-
Identificar no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vive e se relaciona.	-	I	A	A/C	C	
A relação do homem com a natureza	Registrar e compreender as diferentes formas de organizar o tempo.	-	I	A	A	A
	Identificar os grandes ecossistemas da cidade de Florianópolis e a relação desses sistemas com a urbanização do município.	-	-	I/A	-	-
	Reconhecer as características e os usos dos espaços públicos urbanos e rurais – parques, áreas protegidas, praças e outros.	-	-	I/A	C	R
	Perceber as transformações ocorridas sob a ação humana na construção, no povoamento e na urbanização do Estado de Santa Catarina.	-	-	I	A	C
	Analisar as diferentes teorias sobre a formação dos planetas, estrelas, astros.	-	-	-	-	I
	Compreender que a relação dos seres humanos com a natureza interfere na paisagem e na qualidade de vida.	I	A	A	A	C
	Compreender o conceito de paisagem: natural e modificada; rural e urbana.	-	I/A	C	C	R
	Compreender que a natureza e seus sistemas são essenciais aos modos de vida contemporâneos.	I	A	A	A/C	C
Reconhecer a importância no processo de preservação e manutenção dos ambientes naturais na cidade em que vivem.	I	A	A/C	C	C	

EIXOS	Objetivos	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano
Diferentes linguagens e/ou visualidades da cultura atual	Reconhecer diferentes fontes de registro das paisagens (fotografia, pintura, desenho, croqui e outros).	I	A	A	C	C
	Apropriar-se de elementos de descrição e observações pessoais de leituras de paisagens, por meio da linguagem oral e por ilustrações.	I	A	A	A	C
	Analisar imagens e mapas antigos de Florianópolis e comparar com o presente.	-	I	A	-	-
	Inferir o conteúdo de um texto extraído de obras de arte que apresentem aspectos naturais, urbanos, sociais e culturais de Florianópolis.	-	-	I/A/C	-	-
	Inferir o conteúdo de um texto com base na análise de obras de arte que apresentem aspectos naturais, urbanos, sociais e culturais do Brasil.	-	-	-	-	I/A/C
	Compreender as transformações socioespaciais da cidade de Florianópolis pela produção da literatura local.	-	I/A	A/C/R	-	-
	Conhecer e utilizar a literatura infantil, compreendendo por meio dela as diferentes paisagens das cidades e dos países.	I	A	C	C	R
O espaço como categoria sociocultural e histórica	Compreender o que é ser criança a partir do seu próprio modo de vida.	I	A/C	-	-	-
	Identificar semelhanças e diferenças entre modos de ser criança em culturas e lugares diferentes dos seus de vivência.	I	A	C	-	-
	Identificar características de diferentes jogos e brincadeiras no lugar, diferentes tempos, reconhecendo mudanças e permanências.	I/A	C	-	-	-
	Identificar situações do lugar estabelecendo relações de permanência e mudança entre o passado e o presente.	-	I	A	C	R
	Conhecer a diversidade da população local, os antigos moradores, as diferentes procedências das famílias e as relações de diferenças e de identidades, por meio das histórias coletadas em fontes orais, escritas e iconográficas.	-	-	I	A	C
	Reconhecer na cidade os aspectos físicos, culturais, econômicos e populacionais.	-	-	I/A/C	R	-
	Identificar as paisagens do(s) lugar(es) estabelecendo diferenças e semelhanças.	-	I	A	A	C
	Compreender a divisão das cidades em diferentes espaços, tendo como referência a construção histórica dos espaços da cidade onde mora.	-	-	I	A	C
	Identificar o território como uma construção humana ao longo do tempo.	-	-	I	A	C
	Compreender e analisar aspectos gerais sobre as características físicas, culturais e sociais da formação do Estado de Santa Catarina.	-	-	I	A	-
	Compreender aspectos gerais sobre as características físicas, culturais e sociais da formação do Brasil e comparar a formação de Santa Catarina e Florianópolis.	-	-	-	-	A
	Analisar as relações entre o processo de desenvolvimento e ocupação do Brasil e a presença de imigrantes estrangeiros.	-	-	-	I	A
Reconhecer a diversidade cultural local e compreender as manifestações artísticas e culturais como parte do processo de formação do bairro/cidade.	I	A	C	R	-	
Educação das relações étnico-raciais	Analisar diferentes formas de manifestação e a influência da cultura africana em Santa Catarina.	-	I	A	C	C/R
	Identificar os diferentes povos que habitaram o estado; a presença de diferentes grupos indígenas em Santa Catarina.	-	-	-	I/A/C	C
	Compreender que o Brasil já era habitado por diferentes povos antes da chegada dos europeus, inclusive Santa Catarina.	I	A	A	A/C	R
	Relacionar jogos e brincadeiras pertencentes à cultura local com as culturas indígenas e africanas no Brasil em diferentes tempos.	I	A	C	R	R

**Quadro 12b: Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos de Geografia – Anos Finais**

EIXOS	Objetivos	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Educação Cartográfica.	Localizar o Estado de Santa Catarina no Brasil e no mundo.	A	C/R	-	-
	Compreender as dinâmicas dos principais movimentos da Terra.	I/A	C	C	R
	Reconhecer a importância das principais teorias sobre a formação dos sistemas solar.	A/C	-	-	-
	Conhecer e utilizar a cartografia relacionada aos fatos sociais.	I	A/C	C	R
	Utilizar a linguagem cartográfica como modo de ler e interpretar os fenômenos geográficos em diversas escalas: construção, leitura e interpretação de mapas, coordenadas geográficas, latitude, longitude e fusos horários.	I/A	C	C	R
	Localizar e posicionar geograficamente o Brasil em relação ao Continente Americano e mundo.	-	A/C	R	R
	Compreender a formação e as características dos diferentes processos de regionalização do Brasil.	-	A/C	-	-
	Demonstrar percepção da relação entre a tecnologias de informação e comunicação (mapas, globos, atlas e softwares) para se localizar, realizar pesquisas e analisar fatos, fenômenos e processos geográficos.	I	A	A	A
	Localizar e posicionar geograficamente os Continentes Africano e Americano.	-	-	A/C	-
	Localizar e posicionar geograficamente os Continentes Europeu, Asiático, Oceania e Antártida.				A/C
	Dominar a convenção cartográfica.	A	A	A	A
	Identificar os limites territoriais dos continentes.	-	-	I/A	C
A relação do homem com a natureza.	Caracterizar as principais dinâmicas geológicas e geomorfológicas, relacionando as marcas desses processos em diferentes escalas.	I	A	A	A
	Identificar e analisar os processos que se relacionam aos principais impactos ambientais que ocorrem no Estado de Santa Catarina.	I	A	-	-
	Distinguir, no Estado de Santa Catarina, as grandes unidades de paisagens, os diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas.	I/A/C	A/C	-	-
	Reconhecer a importância da ciência geográfica para compreensão dos fenômenos espaciais em diferentes escalas.	I	A	C	R
	Analisar e compreender os elementos que compõem a biosfera.	A/C	-	-	-
	Compreender a relação entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental.	I/A	A	C	R
	Compreender as relações entre a sociedade e a natureza, a partir das análises das transformações das paisagens naturais pelas atividades sociais, culturais, econômicas e políticas, no processo de produção e apropriação do espaço geográfico.	I	A	A/C	R
	Conhecer as Áreas de Preservação de SC.	A/C	-	-	-
	Conhecer os recursos naturais e identificar/analisar as formas de preservação adotadas em diversos países, no Brasil e em Santa Catarina.	I/A	A/C	-	-
	Compreender as características do desenvolvimento tecnológico dos séculos XX e XXI e as consequências para os grandes biomas mundiais e brasileiro.	I	A	C	C
	Reconhecer a importância e a fragilidade dos ecossistemas naturais, identificar principais ferramentas de preservação e cuidados com o meio ambiente.	A	A/C	C	R
	Conhecer a política para a pesquisa na Antártida e a importância desse continente para as dinâmicas naturais e econômicas do mundo.	-	-	-	I
	Analisar em escala mundial a desigual relação entre desenvolvimento econômico e a preservação dos grandes biomas mundiais.	-	-	-	I
Analisar o papel das tecnologias da comunicação e das redes informacionais na contemporaneidade e suas implicações nas transformações nos modos de vida, na produção, trabalho e consumo; e as implicações a natureza e sua deterioração.	I	A	A	C	

EIXOS	Objetivos	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
O espaço como categoria sociocultural e histórica.	Compreender o processo histórico de formação de Santa Catarina relacionado aos processos de transformação do espaço catarinense.	I/A/C	R	-	-
	Identificar as principais características do relevo, a vegetação, o clima e a hidrografia do Estado de Santa Catarina.	I/A/C	R	-	-
	Reconhecer e diferenciar e caracterizar os espaços urbanos e rurais do Estado de Santa Catarina.	A/C	R	-	-
	Analisar os processos históricos de formação da população de Santa Catarina.	I/A/C	R	-	-
	Identificar e conhecer a diversidade de etnias que compõem o estado de Santa Catarina.	I/A/C	R	-	-
	Reconhecer a importância da influência da cultura africana e indígena no processo de formação do Estado de Santa Catarina.	I/A	-	-	-
	Analisar os processos históricos de formação da população do Brasil, e as diferentes etnias que compõe a população brasileira e a relação com os deslocamentos humanos pelo território brasileiro.	-	I/A/C	-	-
	Reconhecer a importância da influência da cultura africana e indígena no processo de formação do Brasil.	I	A/C	R	-
	Identificar os diferentes tipos de trabalho, bem como analisar o processo histórico de formação da divisão territorial do trabalho nas diversas escalas: regional, estadual, nacional e mundial.	I	A/C	C	C/R
	Identificar a diversidade da população brasileira e a sua distribuição pelo espaço brasileiro.	-	I/A/C	R	-
	Analisar a formação socioespacial do Brasil a partir dos processos históricos, e as implicações na organização do espaço brasileiro.	-	A/C	-	-
	Conhecer as atividades produtivas do Brasil.	-	A	-	-
	Compreender o que é a urbanização e o processo de urbanização industrialização do Brasil: ocupação do território e transformação do espaço.	-	A/C	-	-
	Refletir sobre os Continentes Americano e Africano: ocupação do território, formação socioespacial, quadro natural, aspectos econômicos, população e diversidade étnico-racial.	-	-	A/C	-
	Conhecer e analisar os Continentes Americano e Africano: principais características físicas, questões políticas contemporâneas, desenvolvimento econômico, características culturais e principais problemáticas sociais.			A/C	
	Reconhecer as implicações e relações entre a formação dos Continentes Americano e Africano na formação sociocultural do Brasil.	-	-	A/C	-
	Identificar e conhecer a diversidade da população do Continente Americano.	-	-	A/C	-
	Entender os conceitos e os processos de globalização e mundialização.	I	A	A	C/R
	Compreender as organizações econômicas existentes hoje no Continente Americano.	-	-	I/A/C	-
	Compreender as formas desiguais de organização do espaço geográfico mundial, a partir das relações econômicas e políticas entre as nações do mundo.	-	-	-	I/C/R
	Identificar as principais atividades econômicas mundiais e os principais meios de transportes utilizados.			I/A	A/C
	Compreender a formação socioespacial da Europa, Ásia, Oceania e Antártida: ocupação do território, formação socioespacial, quadro natural, aspectos econômicos, população e diversidade étnico-racial.	-	-	-	I/A/C
	Reconhecer as implicações e relações entre a formação do Europa e Ásia continente na formação sociocultural do Brasil.	-	-	-	I/A/C
	Analisar e comparar os diferentes modos de urbanização no mundo.	-	-	I/A	A/C
	Compreender semelhanças e diferenças em relação às questões sociais, econômicas, culturais e ambientais entre o Brasil e os continentes em estudos.	I	A	A/C	R
	Compreender a origem das principais relações de conflitos (políticos, étnicos, territoriais, sociais, culturais e ambientais) no mundo e as consequências desses fatos para atual configuração socioespacial mundial.	-	-	-	I/A/C

EIXOS	Objetivos	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Diferentes linguagens e/ou visualidades da cultura contemporânea.	Educar-se para usar as imagens de jornais, revistas e sites da internet como outros modos de ampliar a leitura das paisagens regionais e continentais.	I	A	A	A
	Comparar as informações sobre fatos do cotidiano em diferentes meios de comunicação.	I	A	A	C
	Analisar o papel das tecnologias da comunicação e das redes informacionais na contemporaneidade e suas implicações nos modos de vida, produção, trabalho e consumo.	I	A	C	R
	Dominar informações de fontes variadas sobre Santa Catarina, o Brasil e o mundo (jornais, revistas, audiovisuais, sites de internet, fotografias, literatura e arte), analisá-las e apresentá-las por meio das múltiplas linguagens.	I	A	C	C/R
	Reconhecer espaços culturais da cidade de Florianópolis e fortalecer as manifestações culturais locais.	A	A	A	A
	Refletir sobre elementos da cultura (músicas, cinema, manifestações artísticas, culinária) como meio de proporcionar leituras do espaço.	A	A	A	C
	Dominar a convenção de tabelas, gráficos e mapas para analisar índices do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Brasil, observando a longevidade, grau de conhecimento e PIB (Produto Interno Bruto), per capita.	-	I/A/C	-	-

## 12.4.3 ENSINO RELIGIOSO

### Desafios específicos do Componente Curricular de Ensino Religioso

O Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é marcado pelo compromisso como o respeito e a aproximação entre as religiões. Sendo assim, entende-se que o objeto de estudo transcende as instituições e as denominações religiosas desde que assegure o respeito à diversidade de credos e coíba o proselitismo, ou seja, a tentativa de impor um dogma ou converter alguém a ele.

Esse encaminhamento instalou-se após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Sete meses depois de promulgada, ela foi alterada no seu Artigo 33, que versa sobre o Ensino Religioso, o qual passou a ser definido como Componente Curricular de caráter científico e constante da grade curricular do Ensino Básico brasileiro. O Ensino Religioso é regido pela Lei n.º 9475/97, que apresenta nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referencialmente ao Artigo 33 da LDBEN n.º 9394/96:

Art. 33 – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação do cidadão, constitui-se como disciplina de horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Na constituição do Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, apresentam-se algumas questões importantes quanto aos objetos de estudo deste campo científico, a serem tratados nas escolas. Nesse âmbito, o Ensino Religioso tem como enfoque o fenômeno religioso e como finalidade a sua releitura sob a perspectiva epistemológica, tendo como substrato as ciências da religião como Cultura e Antropologia

da Religião. Quanto ao objetivo do Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) implica necessária reflexão e compreensão do conhecimento histórico a respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Tendo, assim, o Ensino Religioso como objeto de estudo passa-se a refletir sobre o compromisso de ensinar e aprender nesse campo. Compete aos professores, em sintonia com suas comunidades e com a Matriz Curricular do Ensino Religioso, compor o currículo visando entender as relações que se estabelecem entre política, educação e religião e, com base nisso, buscar delinear a proposta para o Ensino Religioso na escola pública. Para tanto, importa considerar que este Componente Curricular pretende contribuir para o conhecimento, reconhecimento e *respeito às diferentes expressões religiosas* advindas da elaboração cultural, as quais compõem a sociedade, bem como possibilitar o acesso às diferentes fontes de culturas, religiosidades e de fenômenos religiosos, tendo como foco a diversidade cultural.

Essa reflexão visa compor o compromisso da Rede Municipal em pensar a formação humana integral para todos/as os/as estudantes da Educação Básica, sendo o Ensino Religioso, entendido nesta concepção como parte do processo contínuo de educação, implementado de modo a contribuir para idealizar e praticar ações solidárias.

Para isso o Ensino Religioso subsidiará o/a estudante na compreensão de conceitos básicos no campo das Ciências da Religião e na forma como a sociedade sofre interferências das tradições, das culturas e das manifestações religiosas, respeitando, assim, a diversidade que a caracteriza. Vale ressaltar que os conhecimentos relacionados às religiões e a suas histórias e manifestações, são significativos para a compreensão da cultura em sua diversidade e da constituição da vida em sociedade.

O Ensino Religioso é constituído como processo dialógico no currículo, isto é, acolhe e assume os diferentes e as diferenças, devendo, assim, incorporá-las, bem como ser incorporado nas demais discussões do projeto político-pedagógico das escolas e os/nos Componentes Curriculares, para, com isso, promover a apropriação dos conceitos propostos pelas demais Áreas de Conhecimento, como, também, para a comunidade escolar. A sala de aula não deve ser um espaço para se propagar vertente(s) religiosa(s), mas um espaço elevado de reflexão que favoreça a compreensão dos sujeitos e das suas experiências pessoais tão importantes para a composição das trajetórias, processo fundamental na definição dos caminhos a serem trabalhados.

A universalidade da discussão com base no respeito à pluralidade de posições e opiniões diante do universo religioso, é a essência que viabiliza a proposta para o Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino. Sendo assim:

- deve ser concebido na diversidade cultural religiosa do Brasil e do mundo;
- precisa centrar-se na Antropologia Religiosa, na Fenomenologia, na História e na Cultura e não na catequese ou na exposição de doutrina;
- requer organização para possibilitar o acesso ao conhecimento religioso como patrimônio da humanidade, a partir da pluralidade cultural religiosa da sala de aula;

- exige pensar o conhecimento religioso a partir da elaboração cultural, que compõe a sociedade, bem como possibilitar o acesso às diferentes fontes de culturas, religiosidades e de fenômenos religiosos, tendo como foco a diversidade cultural;
- demanda identificar, reconhecer e respeitar as formas de expressão religiosas, suas 'ideologias' e fenômenos, considerada sua importância na formação cultural, ética, estética, histórica, bem como implicações objetivas e subjetivas depreensíveis na comunidade escolar, no bairro, no Município de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, no Brasil e no mundo;
- implica reconhecer os grupos sociais em sua diversidade cultural e religiosa, respeitando-os, compreendendo-os e apresentando instrumentos legais que busquem assegurar a liberdade religiosa;
- suscita reconhecer as tradições, as histórias transmitidas de forma oral e escritas pelas diferentes culturas religiosas, expressos na literatura oral e escrita.

O Ensino Religioso também deve ser orientador e instigador das discussões acerca da ética; assim, a religião a cultura e a ética são pontos importantes que devem ser ensinados, tratados e discutidos no âmbito do Ensino Religioso. E pensar sobre a ética não impõe nem a lei, nem a moral, mas tenciona discussões importantes marcadas no Componente Curricular de Ensino Religioso.

De um modo geral, a Ética caracteriza um conjunto de normas, regras a serem seguidas por qualquer profissional, de qualquer Área ou Componente Curricular. Em se tratando do/da professor/a de Ensino Religioso, a Ética deve, além de evidenciar um conjunto de princípios que norteiam seu trabalho, ser um ponto de partida na busca pela formação do caráter dos sujeitos, aqui considerados cidadãos de direitos e deveres.

É sabido que o ato de educar não é neutro. Ele é permeado de intencionalidades porque se ocupa com a formação humana, ou seja, quem educa tem um objetivo, uma intencionalidade. O ato de educar é, portanto, um ato político que exige do/da educador/a responder a perguntas como: O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? E, nessa busca pelas perguntas, e especialmente pelas respostas, decorrem as ações políticas, carregadas de visão de mundo, de valores e de crenças.

O papel atribuído ao Ensino Religioso vem nessa mesma esteira e é fruto dos desafios da educação na atualidade. Da mesma forma, a visão de mundo dos/das estudantes se delinea embasada no conhecimento e na ética para sua participação nos movimentos sociais, nas diversas práticas sociais, nos conflitos e contradições próprios da sua época.

Houve avanços quanto ao direcionamento pedagógico do Ensino Religioso desde as reflexões e lutas por sua inserção na Educação Básica, garantida na liberdade de culto preconizada na Constituição Federal de 1988 e ratificada pela nova Lei de Diretrizes e Bases abre espaço para um ensino religioso interconfessional (Art. 33).



Naquela época, o texto constitucional dizia:

O Ensino Religioso ocupa-se com a educação integral do ser humano, com seus valores e suas aspirações mais profundas. Quer cultivar no ser humano as razões mais íntimas e transcendentais, fortalecendo nele o caráter de cidadão, desenvolvendo seu espírito de participação, oferecendo critérios para a segurança de seus juízos e aprofundando as motivações para a autêntica cidadania (BRASIL, 1988).

O Ensino Religioso deve ser integrante do projeto político-pedagógico de cada uma das unidades educativas, assumido por todos/todas na busca pela formação básica integral do/da cidadão/ã brasileiro/a.

## Objetivos do Componente Curricular Ensino Religioso Por Ano Escolar

**Quadro 13: Objetivos por ano do ensino fundamental, considerando eixos do Ensino Religioso**

EIXOS	Objetivos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Representações do transcendente nas religiões	Compreender o conceito de religião <i>monoteísta</i> e <i>politéista</i>	I	I	C/A	A/C	C	C	C/R	C/R	R
Os diferentes símbolos e as representações religiosas	Analisar os diversos símbolos presentes na cultura das religiões, entendendo-os como forma de manifestação religiosa	I	I	C/A	A/C	C	C	C/R	C/R	R
	Entender a diversidade religiosa característica dos diversos grupos sociais por meio da linguagem de que se valem									
Manifestações religiosas e culturais	Reconhecer as manifestações religiosas	I	I	I	A	A/C	C	C/R	C/R	R
	Identificar percepção sobre as diversidade(s) cultural(is) e religiosa(s)									
	Reconhecer no processo histórico da humanidade, os elementos: (social, cultural, religioso, étnico e sexual) que compõem a sociedade									
	Compreender o processo de formação das religiões:									
	Cristianismo (Católicos, Protestantes, Ortodoxos e Anglicanos)									
	* Islamismo									
	* Hinduísmo									
	* Religiões Chinesas									
	* Religiões Espirituais									
	* Budismo									
* Religiões étnicas										
* Xintoísmo										
* Judaísmo										
Identificar diferentes mitos em diferentes tempos e espaços										
Interpretar fontes diversas sobre a origem do mundo e do homem.										
As religiões e seus processos de formação	Reconhecer diferentes processos de formação das religiões	I	I	I	I	A/C	C	C/R	C/R	R
	Compreender a ideia do transcendente nas tradições religiosas									

# Modalidades

## 13.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

### Apresentação

Ofertar Educação de Jovens e Adultos não é só reparar desigualdades educacionais estruturais, sobretudo, é transformar vidas, elevando a autoestima, resgatando a dignidade, fortalecendo a cidadania. E é isso que a EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis faz, por meio de um modelo pedagógico inovador e já consolidado, tornando-se referência na área em nível estadual e nacional. Mesmo que pareça paradoxal, essa consolidação só tem sido possível pela renovação, ou seja, pela contribuição que cada um, seja educador, seja estudante, aporta para a EJA, num processo em permanente construção.

No texto a seguir, apresenta-se, de forma breve, a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica no Brasil e a EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: seus sujeitos; sua estrutura e seu funcionamento e os princípios orientadores de seu currículo; como também, o papel da formação continuada e da articulação pedagógica; a integração à educação profissional e os inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano da EJA de modo geral e desta Proposta em particular.

### A especificidade da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica

A partir da Constituição Federal de 1988, houve importantes mudanças na educação escolar brasileira. No artigo 205, a educação é afirmada como direito de todos e dever do Estado e da família. Já o artigo 208 institui o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, garantindo sua oferta a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Ainda, o parágrafo primeiro desse mesmo artigo assegura que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, isto é, qualquer pessoa que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória é titular desse direito, podendo exigir que ele seja cumprido.

Isso implica que, como direito, o acesso deve ser garantido, não importando a faixa etária do demandante, embora seja facultativo o exercício desse direito àqueles com idade superior a dezoito anos. A oferta é uma obrigação de estados e municípios, com assistência da União. O Parecer n.º 11/2000 sustenta que o cumprimento desse direito

deve se dar a partir de “[...] uma política integrada da EJA de modo a superar o isolamento a que ela foi confinada em vários momentos históricos da escolarização brasileira” (BRASIL, 2000, pp. 23-24).

No rastro da chamada Constituição Cidadã, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 1996, organiza e estabelece as condições para que a educação escolar seja direito de todos. Amplia-se o espectro da Educação Básica que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tendo por finalidades: *desenvolver o educando*, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o *exercício da cidadania* e fornecer-lhe meios para *progredir no trabalho e em estudos posteriores*.

Em se tratando da EJA, até a promulgação da atual LDBEN, a educação de adultos era considerada ensino supletivo. Desde então, seu *status* mudou, passando a ser uma das modalidades da Educação Básica. De acordo com o artigo 37 da referida LDBEN, a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e/ou Médio na idade própria: jovens acima de quinze anos, adultos e idosos, ou seja, sujeitos diversos.

Há aí uma radical transformação: a EJA deixa de ser um programa ou projeto para figurar como parte da Educação Básica, passando a integrar os sistemas de ensino e tornando necessário o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esta modalidade. Essa transformação de ensino supletivo para modalidade de Educação de Jovens e Adultos é um importante avanço, tendo em vista que o ensino supletivo investia na reprodução aligeirada dos conteúdos escolares desenvolvidos no ensino regular, como se fosse um espaço de recuperar o tempo perdido, sem que se considerassem as vivências que os sujeitos jovens e adultos trazem consigo. É possível constatar, no entanto, que, apesar de passados vinte anos da promulgação da LDBEN, ainda se pode encontrar professores/as e estudantes que se referem à EJA como *supletivo*.

Desse contexto emerge a importância de documentos como o Parecer CNE/CEB 11/2000, de autoria do relator Carlos Roberto Jamil Cury que, remetendo às Diretrizes Curriculares Nacionais homologadas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, dirige o seu olhar para a especificidade da Educação de Jovens e Adultos. No referido parecer, fica claro que a EJA requer ser pensada a partir de um “[...] modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9), afastando-se do conceito de *suplência*. Também está expresso no mesmo parecer, que, no processo educativo de jovens e adultos, é importante retomar seu potencial adquirido na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

No documento, explicitam-se as três grandes funções da EJA: reparadora (o direito a uma escola de qualidade, o reconhecimento à igualdade), equalizadora (a reentrada no sistema educacional dos que dele foram excluídos pelas desiguais oportunidades) e qualificadora (educação permanente).

De acordo com o parecer, a função qualificadora é o próprio motivo de existência da EJA, tendo em vista que:

[...] tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 11).

Hoje, cada vez mais, cresce o entendimento de que na EJA é importante trabalhar a partir do conceito de educação continuada, que engloba a formação cidadã para a participação democrática e o desenvolvimento humano. Desse modo, o espaço da EJA, enseja uma educação que nasça da necessidade dos/das estudantes, partindo do diálogo entre estudante e professor/a; uma educação crítica do ponto de vista dos conteúdos, havendo a necessidade de serem significativos aos/às estudantes. Há que ser, ainda, uma educação que permita, aos/às estudantes aumentar a consciência sobre os problemas que afetam suas vivências, ao mesmo tempo em que dialogue com a cultura regional e local, valorizando suas expressões e seus códigos.

Além do conceito de *formação permanente*, é possível pensar no conceito de *educação ao longo da vida*, atualmente adotado pela UNESCO, para fazer referência aos processos de qualificação, requalificação, validação e descoberta de novos conhecimentos que auxiliem a conviver em sociedade sob a perspectiva da cidadania.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, com evidência às especificidades da modalidade, consta a orientação de valorizar os sujeitos e seus conhecimentos na organização dos currículos, prescrevendo:

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos (BRASIL, 2010, p. 36).

Importante salientar que, desde 2007, diferindo de períodos anteriores, a EJA recebe até 15% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), mesmo que o valor/estudante ainda seja inferior, equivalendo a 80% daquele destinado ao Ensino Fundamental. Essa inclusão, garantindo recursos para os municípios e estados, contribui para a oferta da EJA e a elevação da sua qualidade.

Em síntese, a EJA é parte integrante da Educação Básica brasileira. Como modalidade, ela tem suas especificidades, as quais estão diretamente relacionadas às pessoas que, por motivos diversos foram, em algum momento de suas vidas, excluídas do sistema escolar: jovens, adultos e idosos que precisam ser vistos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos é um processo regular de escolarização, porém específico; portanto é fundamental pensar proposições de tempos, espaços, encaminhamentos para esta modalidade, garantindo permanência e sucesso aos/às estudantes. E é isso que fez (e faz) a EJA de Florianópolis.

## **A EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**

O município de Florianópolis oferece educação de adultos desde a década de 1970. Inicialmente, eram apenas turmas de alfabetização sob a perspectiva da suplência. Posteriormente, em meados dos anos 1990, passou-se a atender também os Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir de 1996, ajustando-se à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estruturou-se o percurso de formação por ciclos e fases, compondo, então, dois ciclos e quatro fases (duas por ciclo). Os/As estudantes eram agrupados a partir da comprovação de conclusão de determinada série no Ensino Fundamental.

Em 2000, a partir da experiência bem-sucedida do trabalho com projetos de pesquisa nas classes de aceleração do Ensino Fundamental, houve a discussão sobre a pertinência de introduzir a educação via pesquisa também na EJA. Ainda nesse ano, dois núcleos iniciaram este trabalho de forma experimental, constituindo-se como referências para a disseminação da proposta. A partir de 2001, todos os núcleos adotaram a pesquisa como princípio educativo.

A implantação do ensino via pesquisa foi um processo intenso, tendo em vista a necessidade de ruptura profunda com os modos e procedimentos da tradição escolar. A EJA passou a demandar nova estrutura organizativa e pedagógica para dar conta do que essa concepção de ensino apontava. A forma de trabalhar passou a ser outra, pela pesquisa, pelo interesse dos/das estudantes, gerando uma clara inversão: Quais conhecimentos eles querem gerar/aprofundar, quais conhecimentos podem contribuir para a sua relação com a sociedade?

Desde então, o modelo vem se aprimorando, com pequenas e grandes mudanças, a partir da contribuição de diferentes gestores/as, coordenadores/as de núcleo, professores/as e demais profissionais envolvidos e pela participação dos/das próprios/as estudantes – razão de ser da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis está regulamentada pela Resolução n.º 02/2010 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece as normas operacionais da EJA municipal. Nessa resolução, encontram-se os princípios organizadores da modalidade no município, sendo explicitada sua organização didático-pedagógica a partir da pesquisa como princípio educativo, ou seja, da pesquisa como estruturadora da proposta curricular e de seus desdobramentos no fazer pedagógico.

## Sujeitos da EJA

Aqueles que procuram as classes de Educação de Jovens e Adultos, não são crianças grandes, que ficaram como que paralisadas, congeladas no tempo da infância com pouca ou nenhuma escolaridade. Essas pessoas estão às voltas exatamente com os mesmos afazeres, aflições e alegrias que todos os seus pares de faixa etária. Nessa condição, estão lidando com questões como: trabalho, moradia, alimentação, transporte, saúde, diversão, sexualidade, redes sociais, relacionamentos, maternidade/paternidade, realizações pessoais, práticas desportivas, manifestações artísticas, religiosas e políticas. Em geral, advindas das camadas populares, possuem trajetórias distintas entre si, mas que guardam a similaridade do enfrentamento de grandes adversidades, quase sempre, por sua própria condição de classe.

De maneira geral, podemos dizer que o primeiro segmento da EJA (referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) tem sido composto, comumente, por pessoas adultas e idosas sem nenhuma instrução formal ou com poucos anos de estudo, pois precisaram abandonar a escola em tenra idade para prover o seu sustento e o de suas famílias.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014, a maior faixa da população que permanece analfabeta no Brasil tem acima de 55 anos de idade (58%). Mais de 30% dos analfabetos brasileiros possuem entre 35 e 54 anos, e apenas 3% registram idade entre 15 e 24 anos.

Marcados pelo estigma do pouco estudo, esses sujeitos interiorizam o fracasso escolar como se fosse seu, quase sem perceber que a superação de sua condição não é mera questão de empenho e responsabilidade individual, sem qualquer relação com determinantes socioeconômicos. A baixa autoestima que, em geral, carregam, advém do preconceito social a que estão submetidos e não de suas supostas falhas ou incapacidades pessoais.

De todo modo, para frequentar as classes de EJA, os/as estudantes são compelidos a alterar a sua rotina cotidiana, deixando de lado tarefas e obrigações, ou mesmo, momentos de descanso e convívio com seus familiares. Por parte dessas pessoas, há grande investimento de tempo e envolvimento pessoal, requerendo empenho, esforço, atenção, concentração, habitualmente, em períodos nos quais o cansaço se faz bastante presente.

Em regra, o segundo segmento da EJA (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental) é formado por um público mais jovem ou até mesmo adolescente.

Grande parte dele, com histórico de reiteradas reprovações, frequentava a escola até recentemente. Isso tem sido um fenômeno constante nos últimos anos, chamado de juvenilização da EJA. É decorrente da improbabilidade de as novas gerações encontrarem significado e conformarem-se ao *modus operandi* de um sistema que não se revitaliza.

Os dados preliminares da pesquisa de Ribeiro e Silva (2015),<sup>101</sup> realizada com jovens entre 15 e 29 anos que frequentavam a EJA da Rede Municipal de Florianópolis no decorrer do ano letivo de 2014, demonstram que 56% eram homens e 44% mulheres, sendo que 58% se declararam como solteiros/as.

Dos jovens participantes de pesquisa, 47% das mulheres e 62% dos homens nasceram em Santa Catarina; 15% das mulheres e 19% dos homens no Rio Grande do Sul e 14% das mulheres e 5% dos homens no Paraná. Os demais advêm de diferentes estados do país. Também há estudantes estrangeiros: homens e mulheres oriundos do Haiti e das Ilhas Cayman.

Quanto à cor/raça, as mulheres se declararam como: 58% brancas, 21% pretas e 18% pardas, enquanto os homens disseram ser: 42% brancos, 30% pretos e 18% pardos. Entre os participantes da pesquisa, 49% indicaram uma renda familiar entre um e dois salários mínimos e 13% até um salário mínimo. Assim, é possível concluir que grande parte dos jovens é de baixa renda, 62% deles apresentam perfil socioeconômico com provento igual ou inferior a dois salários mínimos. Em relação à moradia, 46% vivem em imóvel próprio da família e já pago e 41% moram em imóvel alugado.

Os jovens descendem de famílias com baixa escolaridade, nas quais os pais e as mães que não concluíram o Ensino Fundamental totalizam, respectivamente, 36% e 48%, embora parte significativa dos participantes de pesquisa não tenha sabido informar a escolaridade de seus progenitores.

Quando questionados sobre a razão para o seu retorno aos estudos, 68% dos jovens mencionaram preocupação com o seu futuro profissional, conquanto 85% tenham afirmado que não houve mudanças salariais ou promessas de melhores cargos. De todo modo, em média, 83% dos participantes de pesquisa acreditam na efetiva contribuição da escola para a melhoria do desempenho e do relacionamento no ambiente de trabalho, para conseguir emprego e fazer amigos, para compreender a realidade e ter acesso a novas tecnologias. Importante considerar que 62% deles estavam trabalhando no período da pesquisa.

A Educação de Jovens e Adultos é constituída, como a própria nomenclatura antecipa, por pessoas na condição de 'não crianças', com histórias, experiências, valores e conhecimentos próprios. Sujeitos singulares, plurais e heterogêneos, com particulares e modos diversos de ser e pensar, de compreender e encarar a vida.

---

<sup>101</sup> Comunicação oral da pesquisa em andamento "Jovens, trabalho e saberes escolares: o emprego em tempos de flexibilização das relações de trabalho", sob a coordenação da professora Dra. Mariléia Maria da Silva/ UDESC, em 14 de dezembro de 2015, no Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.



## Estrutura e funcionamento da EJA

A Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é formada pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos, vinculado à Diretoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, e subordinado à Gerência de Articulação Pedagógica da Educação Continuada; pelos Núcleos de EJA, espalhados por todo o município, constituídos, preferencialmente, em unidades educativas da própria Rede; e pelos Polos Avançados que, por meio de parcerias, funcionam em outros espaços condizentes ao acolhimento dos/das estudantes.

Parafraseando Milton Nascimento, na canção “Nos bailes da vida”: a EJA tem de ir aonde o povo está. Assim, além da oferta regular realizada pelos núcleos, há a flexibilidade de outras formas de atendimento em função das demandas apresentadas: polos avançados em locais de difícil acesso, em parceria com associações de moradores ou em salões paroquiais; cursos integrados à educação profissional; círculos de leitura e escrita; turmas com grupos específicos (terceira idade, Associação dos Surdos da Grande Florianópolis, cooperativa de reciclagem, entre outros), constituindo-se uma escola que tem diferentes formatos de oferta, em diferentes locais, para diferentes grupos, mantendo, porém, os mesmos princípios pedagógicos.

Embora a organização curricular da EJA de Florianópolis não seja seriada, para o melhor atendimento das necessidades de aprendizagem dos/das estudantes, as turmas são distribuídas em dois grandes agrupamentos: o primeiro segmento, que corresponde aos Anos Iniciais, e o segundo segmento que equivale os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os/As estudantes, por sua vez, são acomodados em um ou outro segmento de acordo com a sua escolaridade pregressa, mas também pelos saberes vivenciais que apresentam, independentemente do seu histórico escolar.

Na EJA de Florianópolis, o fluxo de matrícula é contínuo, ou seja, o ingressante pode se matricular em qualquer período do ano letivo, de acordo com a sua necessidade e seu interesse. Mesmo assim, no início de cada ano letivo, é realizada chamada pública pelos meios de comunicação e, nas escolas da Rede, há um convite especial aos pais das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que, eventualmente, não tenham concluído sua escolaridade, que o façam por meio da EJA.

Também a certificação pode ser requerida a qualquer tempo, mediante solicitação do próprio estudante que é submetido à avaliação do conjunto dos/das professores/as do núcleo, com a emissão de parecer final.

## Princípios orientadores do currículo

Hoje, felizmente, sabe-se que não há idade certa para aprender. O processo de aprendizagem é contínuo e nos acompanha sempre, da infância à velhice. Todo e qualquer tempo é também tempo de aprender. Não é à toa que se costuma dizer: “vivendo e aprendendo”, o que remete, de imediato, à ideia de prosseguimento, de não interrupção. Justamente por essa razão, começam a ser difundidos os conceitos de *educação permanente* e de *educação continuada* ao longo da vida.

Se, para aprender, basta estar vivo, então, compreende-se que qualquer pessoa que esteja viva está apta e suscetível ao aprendizado. Acrescente-se a essa concepção o conhecimento prévio, que é o repertório interno de informações que se pode recuperar ou reconstruir, mais o interesse pessoal e está feito o amálgama capaz de resultar em produção de conhecimento. Desse entendimento, deriva o modelo pedagógico e organizativo da EJA de Florianópolis cujo ponto de partida é sempre o interesse das pessoas e o seu conhecimento prévio, extrapolando-o, a fim de qualificar o processo de produção e apropriação do conhecimento.

Este modelo é estruturado pela pesquisa que, por sua vez, embasa o estabelecimento de novas formas de relação entre professor/a, estudante e conhecimento. Assim, o educador deixa de apenas transmitir verdades prontas e se torna um colaborador no processo de aprendizagem em curso, um organizador dos encaminhamentos, um leitor crítico, responsável pela atividade mediadora.

A pergunta do/da estudante dá início ao processo da pesquisa. É a partir dela que o/a estudante revela o seu interesse, revelando-se a si próprio. Ao longo do trabalho, novas indagações são geradas, constituindo-se o verdadeiro movimento do aprender. O/A estudante, assim, identifica seus interesses, define a problemática, planeja as ações decorrentes, desenvolvendo-se ao longo do processo com a orientação dos/das professores. O conhecimento, por sua vez, não tem uma única origem, nem uma única direção. Por meio do diálogo, circula entre todos os envolvidos, visando à apropriação dos conhecimentos. Nessa perspectiva, a função da escola passa a ser a transmissão de formas de aprendizagem, de produção, apropriação e operação com e sobre o conhecimento.<sup>102</sup>

Outro princípio educativo da EJA de Florianópolis, em torno do qual se organizam variadas práticas pedagógicas, é o da *leitura*. Embora exista forte correlação entre maior nível de escolarização e alfabetismo funcional mais elevado, as pesquisas do Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a Ação Educativa, que medem o índice nacional de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos, conhecido como INAF, têm demonstrado que essa correspondência não é perfeita. Esse fenômeno é visível nas escolas de Educação Básica de modo geral e, em particular, na EJA. Independentemente do último ano cursado anteriormente ao ingresso na Educação de Jovens e Adultos, muitos/muitas estudantes apresentam nível rudimentar de alfabetismo. Isso acaba por se constituir um grande desafio, pois nem sempre as expectativas de aprendizagem estão em consonância com os anos/séries cursados anteriormente.

Para as classes sociais desprivilegiadas, entretanto, a escola permanece sendo a principal oportunidade (senão a única) de ser inserido/a nas *Leituras de mundo a partir da História*. A escola é, por excelência, a principal agência de letramento, mas,

<sup>102</sup> Cf.: OLIVEIRA, 2004.

para que isso aconteça de fato, é preciso que essa intencionalidade esteja definida e acordada pelo conjunto de professores/as e gestores/as que dela fazem parte. Na EJA de Florianópolis, é de fundamental importância o ensino e a vivência da leitura.

Quando se começa a prestar atenção às práticas sociais de uso da escrita, logo se percebe a predominância dos atos de leitura sobre os de escrita em nosso cotidiano. Lê-se exponencialmente mais do que se escreve. Tanto as pessoas com alfabetismo pleno, quanto os/as profissionais 'que vivem da escrita' (jornalistas, escritores, roteiristas e outros), ocupam a maior parte de seu tempo de trabalho, por assim dizer, em atividades propriamente de leitura.

Saber ler com fluência e compreender o que lê é, sem sombra de dúvida, um grande passo rumo à autonomia. A destreza na leitura é a chave para muitas outras operações cognitivas, promovendo acesso a um universo de infinitas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos.

## Formação continuada e articulação pedagógica

Talvez em nenhum outro contexto escolar, a formação continuada seja tão fundamental quanto na EJA de Florianópolis. O desenvolvimento da proposta, simplesmente, é inexequível sem o entendimento e o comprometimento dos/das profissionais envolvidos.

Nessa proposta educativa não seriada e não disciplinar, a atuação do/da professor/a precisa ser reinventada, pois não há um roteiro definido de antemão. Isso requer do/da profissional certa maturidade intelectual e emocional e confiança no processo. O fazer pedagógico neste campo exige abertura pessoal para o novo e para o trabalho coletivo. Assim, é imprescindível que os/as educadores/as conheçam a proposta pedagógica da EJA, que tem como particularidade a pesquisa como princípio educativo. É necessário que compreendam e se apropriem dos objetivos e da dinâmica de trabalho que a pesquisa pressupõe.

Também é preciso entender a dimensão do planejamento coletivo, sem o qual, tudo cai por terra. Esse tipo de planejamento exige que o/a educador/a saiba trabalhar em grupo e esteja disposto a compartilhar o seu conhecimento para além das fronteiras disciplinares de sua formação, bem como a circular pelas diferentes Áreas do Conhecimento.

Acrescida à dimensão anteriormente referida, há ainda a atuação conjunta, para a qual os/as profissionais sentem-se despreparados. Não basta apenas planejar coletivamente, há que se compartilhar a docência, num processo recíproco de aprendizagem e convivência. Além disso, o/a professor/a também precisa aprender, junto aos seus pares, a: reconhecer os conhecimentos prévios dos/das estudantes, despertar sua curiosidade, auxiliá-los/las sem fornecer respostas prontas, ensinar os procedimentos de diferentes técnicas de investigação, entre outras especificidades. Por assim dizer, o/a educador/a necessita aprender como efetivamente orientar uma pesquisa. Ainda, o/a professor/a precisa educar o seu próprio olhar, mantendo atenção e respeito à diversidade dos sujeitos da EJA e à desigualdade dos contextos dos quais são oriundos.

Para tal, existe destinação de horas para o planejamento coletivo, para as reuniões no núcleo, para os encontros de formação continuada. Esse processo é orientado por diferentes atores: coordenadores/as de núcleo, assessores/as da secretaria municipal de educação, consultores/as. Os encontros também acontecem em diferentes formatos: entre os pares do núcleo, entre agrupamentos de núcleos, entre todos/todas os/as professores/as em conjunto, em uma profusão de vozes, com opiniões, argumentos, percepções e experiências distintas para o delineamento coletivo da EJA de Florianópolis.

## **EJA articulada à educação profissional: currículo integrado**

O Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006 instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Esse programa se constitui em importante mecanismo de elevação da escolaridade integrada à formação inicial e continuada para o trabalho. O PROEJA-FIC (Formação Inicial e Continuada) é voltado para estudantes da EJA – Ensino Fundamental e pressupõe a parceria entre municípios e instituições de educação profissional.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis já firmou convênios com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), mais precisamente, com o campus Continente, localizado no bairro Coqueiros, para o curso de Panificação e Confeitaria e, também, com a Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha, da Central Única de Trabalhadores, situada no bairro Ponta das Canas, para o curso de Gastronomia. Ambos os cursos têm a pesquisa e o trabalho como princípios educativos. De todo modo, há a proposição do estabelecimento de novas parcerias e da oferta de novos cursos:

O currículo deve ser construído a partir do conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e a sociedade. Nessa construção, precisa-se levar em consideração os conhecimentos, as experiências dos sujeitos bem como suas diversidades. Dessa forma, o currículo precisa expressar claramente essas relações nos seus princípios, programas e metodologias e não constituir-se apenas como uma série ordenada de conteúdos (BRASIL, 2007, p. 28).

Em cada curso, todos/todas os/as professores/as envolvidos/as, independentemente da sua instituição de origem, planejam, trabalham e aprendem em conjunto, com o desafio de produzir um currículo integrado, buscando a formação integral do/da estudante trabalhador/a.

## **Desafios para a Educação de Jovens e Adultos**

Diferentemente de outras modalidades da educação, a demanda por EJA, nem sempre se apresenta espontaneamente. Pelo contrário, neste âmbito, tem sido a oferta que costuma criar a procura. O desafio é detectar, na abrangência territorial, as localidades com menor índice de escolaridade da população, estabelecer

articulação com instâncias das diferentes comunidades, buscar infraestrutura condizente para a oferta, divulgar de forma mais ampla possível e aguardar a adesão dos interessados.

Dois outros enormes desafios, intrínsecos à EJA, são a manutenção da frequência às aulas por parte dos/das estudantes e a conseguinte continuidade de seus estudos. Os/As trabalhadores/as estudantes têm diferentes atribuições que acabam dificultando sua permanência nos bancos escolares: horários de trabalho nem sempre compatíveis, exigência de cumprimento de horas extras, cuidado e atenção a filhos e familiares, compromissos religiosos, mudanças de moradia, cansaço ao fim da jornada, dentre outros fatores.

Também a garantia de oferta de EJA – Ensino Médio aos concluintes da EJA – Ensino Fundamental, por parte do governo estadual não tem sido uma constante. O programa “Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos”, criado pelo governo federal, com o intuito de articular ações entre todas as instituições envolvidas para assegurar a ampliação da oferta e continuidade na EJA, é um indutor dessa política pública, no entanto a sua operacionalização é ainda incipiente.

Outro desafio é o estabelecimento de parcerias interinstitucionais para a expansão da oferta de educação profissional/formação inicial e continuada integrada ao Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos como política de geração de empregos e contra o desemprego.

Igualmente, tem se apresentado como dificuldade a pouca ou nenhuma formação inicial recebida pelos/pelas professores/as na graduação no tocante à área de Educação de Jovens e Adultos, tanto na pedagogia, quanto nas diferentes licenciaturas. Isso, de certo modo, acaba por sobrecarregar a formação continuada que deveria estar voltada, prioritariamente, ao esclarecimento da proposta pedagógica e de sua aplicação. Comumente, a maioria dos/das professores/as ingressantes não conhece minimamente as especificidades do trabalho com Educação de Jovens e Adultos, reproduzindo, por vezes, preconceitos e práticas inadequadas.

Acrescida a isso, há certa rotatividade entre os/as professores/as do primeiro segmento, o que implica a substituição frequente de profissionais com pouca ou nenhuma experiência em alfabetização de adultos. A falta de um quadro de profissionais relativamente estável concorre para a precariedade deste segmento. Faz-se absolutamente necessária a atualização teórica e prática dos/das alfabetizadores/as, para que não repitam procedimentos que, justamente, tiveram como resultado a não aprendizagem anterior dos/das estudantes.

Os/As professores/as precisam ainda: apropriar-se do princípio educativo da pesquisa e de seus desdobramentos, como os novos fazeres pedagógicos e o próprio papel da docência no decorrer do processo; inteirar-se das principais questões pertinentes à juventude, à fase adulta e à velhice; conhecer a realidade social e cultural da comunidade onde funciona o núcleo de EJA, identificando potencialidades locais e não somente dificuldades; compreender e desenvolver estratégias para a promoção

da(s) *Leituras de mundo a partir da História* entre os/as estudantes. Também necessitam lidar com mudanças paradigmáticas, rompendo fronteiras disciplinares, estabelecendo uma relação verdadeiramente dialógica com os/as estudantes e entre si, considerando o protagonismo de todos/todas os/as envolvidos/as.

Outro aspecto que exige cuidado no dia a dia da gestão do núcleo de EJA é a divisão entre primeiro e segundo segmentos. Como mencionado anteriormente, esse é um procedimento didático, que visa ao melhor atendimento às necessidades dos/das estudantes, não implicando a sua separação. Cada estudante, independentemente de seu segmento, pertence a um determinado núcleo, ficando ao encargo do conjunto de profissionais que ali atuam.

De todo modo, são esses desafios somados, mais outros tantos, que configuram a Educação de Jovens e Adultos, tornando essa modalidade tão peculiar, complexa e instigante.

## 13.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, alinhada aos fundamentos e aos princípios da educação inclusiva, assegura o direito à educação de todos os/as estudantes, independentemente das diferenças ou das especificidades que venham a apresentar.

O direito incondicional de todos/todas os/as estudantes à educação, assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, pressupõe práticas educacionais que considerem as diferenças na escola, sem que os/as estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação sejam discriminados, segregados ou excluídos dos processos de escolarização comuns a todos/todas.

O Brasil tornou-se signatário de documentos internacionais, como a Convenção de Guatemala de 1999, ratificada e promulgada no país pelo Decreto n.º 3956/2001, que proíbe qualquer diferenciação que implique exclusão ou restrição de acesso aos direitos fundamentais. Além dela, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, também, foi ratificada no Brasil pelo Decreto n.º 6949/2009, que garante às pessoas com deficiência o direito de não serem excluídas do sistema educacional regular.

Ressalta-se o desafio da inclusão que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, pois provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica. A escola é um espaço, por excelência, de formação humana, e, por esse motivo, tem a finalidade de acolher, intensificar a participação e a atuação de todos/todas os/as estudantes nas atividades escolares comuns e na apropriação do conhecimento.

Nesse contexto, a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, é compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, configurando-se como modalidade complementar ou suplementar à formação dos/das estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Essa modalidade é responsável pela organização e pela oferta de serviços, recursos e estratégias que promovam a acessibilidade, eliminando, assim, as barreiras que possam dificultar ou obstar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses/dessas estudantes nas unidades educativas da Rede Regular de Ensino, tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante do processo educacional.

Fávero (2004), Procuradora da República e Procuradora Regional dos Direitos do Cidadão no Estado de São Paulo, sendo referência na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, esclarece o conceito de AEE quando afirma:

Atendimento educacional especializado é complemento à escolarização ou educação escolar, conforme definida no artigo 21 da LDBEN. Nos termos desse artigo, a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior. A Educação Especial é modalidade de ensino, tratada na LDBEN em capítulo não compreendido entre aqueles



que cuidam dos níveis de ensino. Como modalidade, o atendimento especializado perpassa todos os níveis de ensino, mas não se confunde com eles. Se este atendimento especializado fosse exatamente o mesmo que escolarização, a Constituição não teria inserido a sua garantia, além do acesso aos ensinos infantil, fundamental e médio. Portanto, o atendimento educacional especializado é complemento e refere-se ao que é necessariamente diferente do ensino escolar, para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que esses alunos têm para relacionar-se com o ambiente externo. (pp. 82-83)

Na RMEF, a Educação Especial desenvolve-se em consonância com o que é previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação, publicada em 2008, a qual prescreve que o AEE é um serviço da Educação Especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos/das estudantes, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008, p.11). Ele deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a comunidade escolar e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Vale ressaltar que, antecipando-se à Política Nacional de Educação Especial de 2008, os/as profissionais da educação da Rede, desde 2001, iniciaram a discussão sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, redefinindo conceitos, práticas e formação continuada de professores/as. Em 2003, foi publicada a Portaria 003, que criou e normatizou os novos serviços de Educação Especial.

Machado (2013) observa o início das mudanças nos serviços de Educação Especial da Rede quando registra que o:

[...] ano de 2001 foi um marco nas mudanças efetivadas na Educação Especial. [...] a Rede descortinou esse novo tempo, abrindo espaços, investindo em novas propostas, reinventando a formação de professores e o AEE nas escolas comuns. Para efetivar a inclusão escolar e, especificamente, o AEE, a Rede contou com o trabalho de gestores e professores fundamentado no reconhecimento e na valorização da diferença e, especificamente, no questionamento da produção da diferença e da identidade nas escolas. (p. 5)

Pela iniciativa pioneira, a RMEF se tornou referência nacional e, com base em sua experiência, contribuiu na orientação de documentos políticos e legais nacionais da Educação Especial.

No contexto de documentos da Rede, Böck e Rios (2010), em artigo publicado na Revista Inclusão do Ministério da Educação, revelam a vanguarda da Portaria 033/2003 que normatizava os serviços de Educação Especial, por meio do AEE:

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por meio da Portaria 033/2003, cria e normatiza o Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Este considera os pressupostos da Educação Inclusiva, no

qual as barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e informação devem ser superadas, e estabelece um único sistema de ensino, que reconhece e valoriza as diferenças, rompendo com a ideia de padronização e classificação. (p. 28)

O AEE contempla um conjunto de serviços, atividades, estratégias e produção de recursos pedagógicos e de acessibilidade, proporcionando o atendimento de acordo com a necessidade de cada estudante. São exemplos de AEE:

- Ensino de: sistema Braille, soroban, orientação e mobilidade e atividades de vida autônoma no âmbito escolar, leitores de tela e recursos sonoros com programas com síntese de voz.
- Articulação com o CAP para produção de livros acessíveis: impresso em Braille, em formato digital, com caracteres ampliados e contraste visual, áudio-livro, descrição de imagens.
- Produção de materiais táteis (desenhos, mapas, gráficos) em articulação com o CAP.
- Atividades que auxiliam no uso de recursos ópticos e não ópticos.
- Estimulação visual.
- Ensino, produção e avaliação dos recursos da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).
- Ensino da/em Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa escrita para estudantes com surdez.
- Estratégias que favoreçam a atividade cognitiva e promovam o desenvolvimento da autonomia intelectual com base em situações problematizadoras.
- Ensino e utilização dos recursos de tecnologia de informação e comunicação – informática acessível, tais como: ponteiras de cabeça, acionadores, mouses, teclados com colmeias.
- Produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens.
- Estratégias de comunicação e produção de recursos para a aprendizagem de estudantes com surdocegueira e com deficiência múltipla, tais como: objetos de referência, caixa de antecipação com identificação dos objetos de referência, calendários, recursos de Tecnologia Assistiva (TA) de apoio à audição, estimulação sensorial; descoberta-exploração-significado do meio ambiente; atividades de vida autônoma; sistema de comunicação: Alfabeto digital, Braille tátil, Tadoma.
- Orientação em relação às atividades de enriquecimento curricular na sala de aula comum e articulação com redes de colaboração, informação e conhecimento, em diversas áreas que suplementam a proposta curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação. Articulação da escola com instituições de educação superior, centros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros, oportunizando a execução de projetos colaborativos, que atendem às necessidades específicas dos/das estudantes com altas habilidades/superdotação.

- Produção, adequação e/ou indicação de recursos de TA: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras acessíveis, cadernos com pautas ampliadas, entre outros.
- Indicação para aquisição e adequação de mobiliário escolar e de cadeiras de rodas, em parceria com profissionais da área da saúde.
- Orientação aos/às professores/as e demais integrantes da escola na elaboração de atividades e recursos e na organização da rotina no cotidiano escolar, de acordo com as peculiaridades de cada estudante com TEA, bem como a utilização de estratégias objetivando o desenvolvimento das habilidades cognitivas: Função Executiva, Teoria da Mente e Jogos simbólicos.

Como previsto na Política Nacional de Educação Especial (2008), a Rede possui as Salas de Recursos Multifuncionais em unidades educativas polo para realização do AEE, sendo denominadas Salas Multimeios. Elas são constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para oferta do AEE. (MACHADO, 2010). Em cada Sala Multimeios atuam professores/as da Educação Especial e, conforme a demanda de estudantes com surdez, professores/as de LIBRAS. As unidades educativas polo são responsáveis por unidades educativas de abrangência, tendo os/as profissionais da Educação Especial parte de sua rotina como itinerante para atendimento a essas unidades.

O público da Educação Especial constitui-se em:

- **Estudantes com deficiência:** são aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)
- **Estudantes com Transtorno do Espectro Autista:** são aqueles que podem apresentar dificuldade no desenvolvimento neuropsicomotor, na comunicação e nas relações sociais.
- **Estudantes com altas habilidades/superdotação:** são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Para Mantoan (2010), ao definir o público-alvo da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação delimita:

[...] a atuação e competências da Educação Especial e recupera seu verdadeiro papel, descaracterizado pelo atendimento indiscriminado de alunos que a escola comum exclui pelos mais variados motivos. Seus professores deixam, entre outras atividades desfocadas de suas atribuições, de fazer reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem, e adquirem um estatuto profissional definido e compatível com o que a Política entende como caráter complementar do ensino especial. (p. 14)

O/A professor/a do AEE planeja e executa suas ações com base em especificidades, possibilidades, habilidades e dificuldades de cada estudante, sem se limitar às características definidas em diagnósticos. Não há um plano definido para um determinado tipo de deficiência, faz-se necessário o estudo de caso que reúne informações provindas dos/as professores/as da sala de aula, da família, de outros profissionais que atuam com /ao estudante e de observações do cotidiano escolar.

A Lei 13005/2014, do Plano Nacional de Educação, define em seu parágrafo 1.º do Art. 8.º, inciso III, que os planos de educação das diversas esferas devem estabelecer estratégias que “[...] garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014). Para tanto, a estrutura organizacional da Educação Especial da RMEF é assim definida:

- Gerência de Educação Especial/Secretaria Municipal de Educação – constituída por professores/as da Educação Especial (gerente e assessores/as), responsável pela coordenação dos serviços de Educação Especial e pelo assessoramento pedagógico aos/às profissionais da educação.
- Atendimento Educacional Especializado - AEE, regido por professores/as da Educação Especial que atuam nas Salas Multimeios.
- Ensino de Libras regido por professores/as de Libras que atuam na unidade escolar e, conforme a demanda de estudantes com surdez, nas Salas Multimeios.
- Tradução e interpretação Libras-Português/Português-Libras realizadas por professores/as auxiliares bilíngues – intérpretes educacionais – que atuam na unidade escolar.
- Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP que tem por objetivo assegurar o atendimento ao/à estudante cego e ao/à de baixa visão, no que se refere à transcrição e adaptação de materiais didáticos e recursos acessíveis, necessários à sua educação escolar.
- Serviço de Apoio que acompanha e auxilia, nas atividades de locomoção, higiene pessoal e alimentação, os/as estudantes com deficiência, bem como os/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), quando necessário e mediante avaliação técnica, conforme explicitado na Portaria 007/2014.

A gestão da Educação Especial na Rede e o assessoramento pedagógico às unidades educativas é atribuição da Gerência de Educação Especial (GEESP), a qual visa assegurar reflexões e adequações necessárias à implantação das políticas nacionais, adotando como princípios o direito à educação, à diferença na igualdade de direitos e à acessibilidade. Dessa forma, possui as seguintes atribuições:

- Promover e aprimorar a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
- Assegurar aos/às estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação o acesso, a permanência e a participação às/nas unidades educativas da Rede Regular de Ensino.

- Planejar, executar e coordenar a formação continuada de Professores/as de Educação Especial, Professores/as de LIBRAS, Professores/as Auxiliares de LIBRAS e profissionais do serviço de apoio.
- Estabelecer parcerias com as instituições especializadas conveniadas e não conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação e setores afins.
- Estabelecer parcerias com as instituições de ensino superior, objetivando a realização de pesquisa, estudo e projetos de extensão.
- Aderir e apoiar aos/os programas do Ministério da Educação que contribuem para a qualificação dos serviços da Educação Especial.
- Estabelecer articulação com os setores da Secretaria Municipal de Educação visando a atividades conjuntas no que se refere à formação, ao assessoramento e a ações de aprimoramento da Política de Educação Especial.
- Coordenar os serviços de Educação Especial e realizar o assessoramento pedagógico às unidades educativas, orientando os/as professores/as da Educação Especial e de LIBRAS, bem como professores/as auxiliares de LIBRAS e profissionais do serviço de apoio no desempenho de suas atividades educativas junto aos/as estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

A atuação dos/das gestores/as da Gerência de Educação Especial, dos/das professores/as do CAP, dos/das professores/as da Educação Especial, dos/das professores/as e intérpretes de LIBRAS, dos/das professores/as auxiliares/profissionais de apoio nas unidades educativas da Rede só tem sentido se há uma efetiva articulação com profissionais da educação do Ensino Fundamental.

Assim, o AEE é condição necessária para que o direito à educação e o direito à acessibilidade sejam garantidos nas unidades educativas da Rede, mas, sozinho, não é condição suficiente para mudanças efetivas nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental na mesma intensidade em que ocorreram as mudanças na Educação Especial. Faz-se necessária a remoção de barreiras físicas, mas é essencial a remoção das barreiras atitudinais, sendo imprescindível encontrar o/a estudante para além de sua deficiência.

Que o desejo de conhecer o outro, aproximando-se dele, mobilize os/as profissionais da educação na mudança de perspectivas e, conseqüentemente, de mudanças na maneira de fazer a educação escolar para que os/as estudantes consigam desenvolver-se no processo de formação humana integral.

## 13.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

### Apresentação

Apesar das ações nitidamente etnocidas desenvolvidas pelo Estado português e, mais tarde, pelo Estado brasileiro, fazendo com que os indígenas fossem considerados uma categoria étnica fadada à extinção, a partir do final dos anos 1960, ressurgiram como um novo ator social no cenário político do país, dispostos a lutar por terra e autonomia, pelo direito à diversidade e à educação escolar específica e diferenciada.

No texto a seguir, discorre-se, de forma bastante sucinta, sobre a presença indígena no país e, particularmente, em Santa Catarina; sobre suas principais vitórias no que tange à legislação educacional; sobre a incorporação da temática indígena nas ações da Educação para as Relações Étnico-raciais realizadas pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e sobre desafios que se apresentam a essa mesma Rede.

### Indígenas brasileiros/as na atualidade

No Brasil, há duzentos e quarenta e seis povos indígenas sobreviventes, cada um com sua língua, costumes, tradições e cosmovisão próprias. O país compõe uma realidade multissocietária e pluricultural. Apesar disso, tem prevalecido a ideia da homogeneidade étnica da população brasileira, expressa por uma língua e uma cultura comuns.

Pelo último censo demográfico (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, aproximadamente, novecentas mil pessoas se autoidentificaram como indígenas, representando 0,47% da população nacional. Parte dessa população encontra-se confinada em territórios de dimensões muito reduzidas, sofrendo diferentes formas de intrusão e depredação. Há comunidades que se encontram, inclusive, com dificuldades de garantir satisfatoriamente a sua autossustentação alimentar.

Estima-se que, antes do processo de colonização, viviam entre um e cinco milhões de indígenas no Brasil. Dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2001) revelam que 1.470 povos indígenas foram extintos nos últimos quinhentos anos. No período entre 1900 e 1957 desapareceram 87 etnias, apesar da existência do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão governamental responsável pela assistência às populações indígenas, substituído, em 1967, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Há cinco séculos, existiam cerca de 1.300 línguas indígenas no Brasil, mas, atualmente, há apenas 180, sendo que 21% delas estão seriamente ameaçadas de desaparecer em curto prazo, em função do pequeno número de falantes (35% dos povos indígenas têm menos de duzentas pessoas) e da baixa taxa de transmissão para as novas gerações. De todo modo, o Brasil ainda possui uma enorme diversidade étnica e linguística, estando entre as maiores do mundo.

## A presença indígena em Santa Catarina

Até um passado relativamente recente, a Ilha de Santa Catarina foi exclusivamente povoada por indígenas, disso não há nenhuma dúvida, basta se observar os topônimos em língua indígena, os sambaquis, as inscrições rupestres encontradas em vários locais do município. Pesquisas arqueológicas encontraram vestígios da presença dessa população quatrocentos anos antes da chegada dos europeus.

A proximidade de aldeias indígenas, localizadas em diversos municípios da Grande Florianópolis, faz dos indígenas uma presença constante na capital do Estado. Também a Universidade Federal de Santa Catarina oferece um curso de graduação, a Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica, especificamente para estudantes indígenas, aumentando a sua frequência por aqui.

Em Santa Catarina, de acordo com o último censo demográfico (IBGE, 2010), 16.041 pessoas se declararam indígenas, estando distribuídas entre os povos:

- Kaingang – são 6.543 pessoas, falantes da língua kaingang, que pertence à família jê, do tronco linguístico macro-jê;
- Xokleng – somam 2.169 indivíduos. Falam a língua xokleng/laklanõ, também do tronco linguístico macro-jê e da família linguística jê. Do ponto de vista linguístico, são parentes próximos dos Kaingang;
- Guarani – com 1.657 pessoas. São classificados linguisticamente como Mbya e Nhandeva/Xiripá, pertencentes à família tupi guarani, do tronco linguístico tupi.

Grosso modo, pode-se dizer que, em Santa Catarina, os Kaingang habitam a região oeste do estado, os Xokleng/Laklanõ vivem no alto vale do Itajaí e os Guarani situam-se ao longo do litoral.

Apesar das diferenças linguísticas e culturais, do universo social próprio, da variedade de modos de pensar sobre a vida e a morte, entre outros, há também aspectos comuns entre esses três povos habitantes do Sul do Brasil que os diferenciam da sociedade brasileira.

No universo populacional indígena de Santa Catarina, estão incluídos tanto os que vivem nas Terras Indígenas – TIs (localizadas em zonas rurais), quanto os que se encontram nas cidades (zonas urbanas):

A presença indígena nos centros urbanos não é exclusividade das cidades catarinenses, também não é fato recente, porém verificamos nos últimos anos um aumento considerável dessa população nas cidades. Além de populações que vivem em espaços urbanos e nas TIs, há famílias e indivíduos que vivem na zona rural, fora das aldeias, em trabalhos assalariados e/ou sazonais, como na colheita da erva-mate, em atividades agropastoris ou ainda na confecção de artesanatos em acampamentos próximos às cidades. A presença dessa população fora das Terras Indígenas decorre de situações particulares, porém, registram-se contextos comuns, como falta de terra para sobrevivência, esgotamento de recursos naturais, necessidade de acesso a centros de ensino, necessidade de trabalhos assalariados não existentes nas TIs, dentre outros. (BRIGHENTI, 2012, p. 2)



É curioso observar que, de acordo com Azevedo, do Instituto Sociambiental, o município de Ipuacu, localizado no oeste de Santa Catarina, é o décimo segundo município brasileiro onde mais da metade da população se declarou indígena, no caso, 50,54 %. Já segundo dados do IBGE (2010), em Florianópolis vivem 1.028 indígenas, no entanto não há nenhuma Terra Indígena nesse município.

Apenas a sua presença, porém, já justificaria a necessidade de os/as estudantes, crianças, jovens e adultos, conhecerem melhor a realidade dos povos indígenas, desmistificando conceitos distorcidos ainda divulgados nos livros didáticos e na mídia de modo geral, tais como: índios são entes do passado; hoje, existem indígenas somente na Amazônia; índios ‘verdadeiros’ são os que andam nus; entre outros equívocos.

## **A especificidade da educação escolar indígena na Educação Básica**

Na década de 1980, sem perder de vista as lutas mais amplas, como a conquista de direitos e a garantia das terras, a questão da educação escolar passou a fazer parte do cotidiano do movimento indígena. Assim, foram realizados encontros de educação indígena promovidos por diferentes organizações não governamentais que atuavam em defesa dos povos indígenas e que estavam voltadas à elaboração de projetos educacionais alternativos para essas comunidades. Esses encontros contaram com a participação de educadores, indigenistas, missionários, linguistas e antropólogos.

Dessas iniciativas, resultaram comissões de trabalho envolvendo especialistas de diferentes instituições, relatórios e documentos, mobilizações, articulações e intensa participação indígena no processo constituinte, que determinaram conquistas educacionais na Constituição Federal (BRASIL, 1988), destacando-se o art. 210, § 2.º, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental.

A partir de encontros, congressos e assembleias foram emergindo “[...] novas concepções de educação, baseadas não só nos processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas, mas na reinterpretação e criação de novas alternativas de ação” (FERREIRA, 1992, p. 199). O/A professor/a indígena passou a querer participar das decisões sobre o seu destino, demonstrando clara preocupação com a sua autoformação, com a capacitação periódica para seu aprimoramento profissional, com o aprofundamento do estudo das línguas maternas e dos etnoconhecimentos, bem como com a elaboração de propostas curriculares e regimentais diferenciadas:

Queremos uma escola própria do índio, nas comunidades, dirigidas por nós mesmos [...], com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua e que estão interessados em aprender sempre mais. Nossa escola deve ser uma casa igual às nossas casas. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar [...] nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição, nosso jeito de educar nossos filhos, de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossa organização. (I Encontro de Professores e Lideranças Guarani Kaiowá sobre Educação Escolar Indígena, Dourados/MS, junho de 1991, apud CIMI, 1992, p. 13).

Nesse sentido, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 postula, em dois artigos (de números 78 e 79), o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Esses programas, de forma sucinta buscam: a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; a garantia de acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades; a audiência das comunidades indígenas no planejamento dos programas educacionais; a inclusão desses programas nos planos nacionais de educação; o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; o desenvolvimento de currículos e programas específicos; e a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

A LDBEN (1996) conseguiu incorporar parte significativa das reivindicações das comunidades indígenas e instituiu importantes avanços frente às legislações educacionais anteriores. Mais tarde, outras conquistas se seguiram, como a publicação do *Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena* (1998), a criação da categoria *escola indígena* (Resolução CNE/CEB n.º 3/1999); a inclusão de um capítulo específico no Plano Nacional de Educação (2001-2010); a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (2004), composta por professores/as e lideranças; e a designação de um representante da Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Não há dúvida sobre o protagonismo indígena e os avanços conquistados nos últimos anos. As políticas de universalização da Educação Básica e as ações afirmativas propiciaram a presença de milhares de indígenas em unidades educativas de todos os níveis de ensino em todo o país. Igualmente, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), promove o desenvolvimento de cursos de licenciaturas interculturais em Instituições de ensino superior públicas, com o objetivo de formar professores/as para a oferta da Educação Básica nas escolas indígenas.

Outra importante conquista foi a promulgação da Lei n.º 11.645/2008, pela qual todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio devem incluir o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Os Componentes Curriculares, especialmente, História, Geografia, Artes e os estudos de literatura devem incorporar a contribuição dos negros e indígenas à cultura brasileira.

Por conseguinte, toda a legislação educacional recente, com destaque para a Resolução CNE/CEB 5/2009, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos; e a Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, contemplaram artigos específicos que discorrem sobre educação escolar indígena. Além disso, a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Todavia, ainda é preciso um efetivo controle por parte do movimento indígena e de seus aliados para que essas importantes conquistas não fiquem apenas no papel. É necessário um permanente estado de alerta e, sobretudo, a formação específica e a qualificação sistemática dos professores indígenas para que possam assumir efetivamente sua educação escolar.

Isso atinge também o setor público e os responsáveis pela formação inicial e continuada de professores/as índios/as e não índios/as de todas as etapas de escolaridade, para que, conhecendo melhor a questão, estejam sensibilizados e preparados para encontrar soluções visando à preservação e ao fortalecimento da identidade das populações culturalmente diferenciadas.

O movimento indígena e sua luta por educação específica e diferenciada colocam importantes demandas para a educação escolar nacional: repensar o lugar da cultura na educação, repensar a educação para todos e, portanto, também para as minorias. Importa considerar, especialmente, que a educação escolar indígena exige a educação de toda a sociedade, no sentido de minimizar a visão etnocêntrica as ações discriminadoras e preconceituosas e, igualmente, requer a veiculação, em todas as escolas brasileiras, da história e da cultura dos povos indígenas, sem idealizações nem estereótipos.

Ainda, a luta do movimento indígena por educação escolar específica e diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue (ou multilíngue), possibilita à sociedade brasileira a concretização de um processo efetivamente original, qual seja, o rompimento radical com o padrão escolar vigente e a convivência simultânea com diversos modelos de escola. Cada grupo étnico podendo criar a sua proposta escolar, a partir de sua situação de contato, priorizando a sua organização social e os seus valores culturais.

## **Formação continuada e articulação pedagógica**

A discussão da temática indígena tem estado presente em boa parte das ações referentes à Educação para as Relações Étnico-raciais, desenvolvidas pela Gerência de Articulação Pedagógica da Educação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Essa temática já esteve integrada tanto na formação continuada oferecida a professores/as e demais profissionais da Rede, quanto na realização anual do Seminário de Diversidade Étnico-racial. Também tem havido incentivo às unidades educativas para a realização e posterior socialização de práticas que contemplam a temática indígena.

Ainda cabe ressaltar a publicação da Resolução CME n.º 02 /2009, que dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do sistema municipal de ensino.

## Desafios específicos da Educação Escolar Indígena

Enquanto não houver aldeias no perímetro urbano de Florianópolis e população indígena reivindicando escola própria, específica e diferenciada, o maior desafio da Rede Municipal de Ensino será manter e intensificar a política de formação continuada, proporcionando reflexões e subsídios a professores/as e demais profissionais da educação, de modo à melhor operacionalizar a Lei 11.645/2008. Isso é fundamental, na medida em que as universidades, responsáveis pela formação inicial dos/das professores/as, ainda não tomaram para si essa importante incumbência.

Dentro da formação continuada, os principais desafios são combater o preconceito e os estereótipos ainda vigentes, tais como: ignorar a diversidade de povos indígenas que vivem no país e a decorrente pluralidade linguística, cultural, social, econômica existente; ignorar a ampla e variada contribuição desses povos à cultura brasileira; ignorar a realidade indígena atual; ignorar a participação indígena nos diferentes episódios e períodos da história nacional; ignorar a fecunda produção literária, audiovisual, musical, acadêmica de autoria indígena.

Nas palavras de Daniel Munduruku (2011), filósofo, escritor e mestre em Antropologia:

Se me perguntam a melhor forma de o branco estudar o índio, eu diria, em primeiro lugar, que é estudando suas próprias raízes. Que os alunos comecem por estudar a si próprios. [...] De onde vêm? Quem são seus antepassados? Não será raro encontrar, na genealogia, a ascendência indígena ou negra.

Feito esse levantamento, é preciso estudar os contextos em que suas famílias viveram e como vieram parar na cidade onde estão.

Num terceiro momento, devem estudar a história da própria cidade onde moram. O que havia naquele local? Como se deu a expansão? Certamente vão descobrir que muitos índios viviam ali. Conhecendo toda essa história, as crianças começam a entender e a respeitar suas raízes. A partir disso, podem começar a estudar os índios.

Ainda, há o desafio de oferecer algum tipo de acompanhamento aos/às estudantes indígenas matriculados nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino; ampliar e qualificar o acervo literário e audiovisual a ser disponibilizado a todas as unidades; produzir material didático condizente com os novos referenciais; divulgar as boas práticas pedagógicas realizadas pelos/pelas profissionais da rede no que tange à temática indígena.

## 13.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A reflexão sobre a Educação Escolar Quilombola como campo da política educacional toma força em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília. Daquele fórum privilegiado de discussão, nasceu uma proposta para a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica e para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica, que seria publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 20 de novembro de 2012.

A partir dessas diretrizes, a Educação Escolar Quilombola:

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de interseção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (BRASIL, 2012, p. 3)

Esta modalidade, portanto, compreende as escolas dos quilombos e as escolas que atendem estudantes oriundos das comunidades quilombolas, que é o caso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis atualmente.

Para uma melhor compreensão da importância da Educação Escolar Quilombola, é necessário que se conheça o conceito que envolve as expressões 'terra quilombola' ou 'remanescente de quilombo'. A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na tentativa de orientar e auxiliar a aplicação do Artigo n.º 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) divulgou, em 1994, um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais em que se define a expressão "remanescente de quilombo" da seguinte forma:

[...] o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata

de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar.

Com a finalidade de ressignificar a expressão contida no Artigo n. 68 da Constituição, diferentes estudiosos evidenciam em suas pesquisas esse aspecto. Pode-se citar, como exemplo, a antropóloga Eliane O'dwyer, quando assevera que quilombos e sujeitos neles inseridos são grupos étnicos que existem ou persistem ao longo da história.

Da mesma forma, Ilka Boaventura Leite insiste também na ressignificação do termo *quilombo* na atualidade. Reitera a necessidade de rever o sentido de *quilombo* como organização homogênea, isolada e identificada por instâncias externas, apenas. Afirma que o reconhecimento de uma comunidade quilombola e a identidade social de seus sujeitos é uma organização dos grupos que se autorreconhecem a partir de noções de pertencças construídas e legitimadas no interior dos próprios grupos.

Nesse sentido, comunidades remanescentes de quilombo são grupos sociais cuja identidade étnica os distingue na sociedade. É importante evidenciar que, quando se fala em identidade étnica, trata-se de um processo de autoidentificação bastante dinâmico, que não se reduz a elementos materiais ou traços biológicos distintivos como cor da pele, por exemplo.

De acordo com a Fundação Palmares,<sup>103</sup> até 2015, 2.474 comunidades remanescentes de quilombos foram certificadas. As comunidades quilombolas, definidas como grupos étnico-raciais, são majoritariamente rurais e vêm se mantendo unidas a partir de relações históricas com o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais e religiosas que, em muitos casos, subsistem ao longo de séculos.

A regularização fundiária é questão fundamental para a população quilombola, e o primeiro eixo das novas ações, uma vez que permite o acesso com maior segurança a políticas de inclusão produtiva, como crédito, e infraestrutura, por exemplo. Essas e as demais políticas sociais são acessíveis a todas as comunidades certificadas e tituladas.

Em Santa Catarina, de acordo com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e a Fundação Palmares, o panorama das comunidades remanescentes de quilombos inclui uma comunidade com titulação parcial, doze certificadas e quatro com processo aberto.<sup>104</sup>

Assim como enfatiza a Matriz Curricular para a Educação Étnico-racial na Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2016) ao citar os quilombos catarinenses, não se pode deixar de fazer referência ao quilombo de Florianópolis. O Quilombo Vidal

<sup>103</sup> PALMARES.

<sup>104</sup> Idem.

Martins é composto por 26 famílias e tem seu território original onde hoje está situado o Parque Florestal do Rio Vermelho, no norte da Ilha. Parte do grupo reside no local e outra, na Costa da Lagoa. Os mais antigos moradores da comunidade quilombola informam que aquele foi seu local de nascimento e moradia durante a infância. Em 1960, o espaço foi destinado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, para a criação do Parque, que resultou em um processo de desapropriação. Nesse momento, então, parte dos moradores passou a residir na Costa da Lagoa e a outra, liderada por Boaventura Linhares Vidal, adquiriu uma pequena propriedade no Rio Vermelho.

Com processo aberto em 2013, O *Quilombo Vidal Martins* já é certificado, e as lideranças da comunidade, organizadas em uma associação, atuam para escrever sua história, registrando a memória dos mais velhos e recorrendo a documentos de diversas instituições locais, como cartórios, arquivos históricos e igrejas.<sup>105</sup>

## O currículo para a Educação Escolar Quilombola: notas para o debate

Ainda que a normatização acerca da Educação Escolar Quilombola seja recente, o atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos do Quilombo Vidal Martins tem acontecido ao longo do tempo. Da mesma forma, a inclusão de conteúdos para a educação das Relações Étnico-raciais em Florianópolis vem de longa data. A Lei Municipal n.º 4.446/94 estabeleceu a inclusão obrigatória no currículo de conteúdos de matriz Africana e Afro-brasileira, quase uma década antes da Lei Federal n.º 10.639, que é de 2003.

De fato, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tem uma trajetória de discussão e formação de professores/as no decorrer das últimas duas décadas, articulada com demandas e diálogos com os movimentos sociais e com os pesquisadores da temática.

Na projeção de um currículo para a Educação Escolar Quilombola em Florianópolis, não se pode perder de vista os princípios que orientam a Educação para as Relações Étnico-Raciais, publicadas em diferentes documentos da Rede. Entre eles, vale citar especialmente as Orientações Curriculares para o Desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2007), a Resolução CME n.º 02 /2009, as Diretrizes Municipais Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2015), Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Este último documento, em especial, aponta que uma das principais dimensões desta discussão reside na necessidade de romper com a invisibilidade das populações de origem africana em Florianópolis, nos diferentes grupos em que se organizam.

<sup>105</sup> Para saber mais: Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Racial na Educação Básica - Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC. 2016. 120 p.



Da mesma forma, a educação quilombola deve ser concebida como um processo que se estabelece nas relações entre pessoas. Para tanto, deve incluir a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado, as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações em que a comunidade circula. Compreende-se a *educação* como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e, portanto, considera-se que a escolarização é um recorte de um processo educativo mais amplo.

A amplitude em questão engloba a diversidade em todas as suas nuances, exige um compromisso com a comunidade, que precisa estar bem alinhavado em seu Projeto Político-Pedagógico, envolve o compromisso com o outro, no respeito ao seu espaço, que precisa ser valorizado, reconhecido e respeitado. A escolarização quilombola, assim como toda a Educação Básica, deve primar pela pluralidade cultural, pelo respeito às religiões de matriz africana, ancorando o fortalecimento das identidades e o respeito à diferença.

A especificidade da Educação Escolar Quilombola reside na prática pedagógica pautada na realidade, a partir dos seus aspectos culturais e históricos, como a história de luta e resistência, e a relação com a terra, tão representativas nas comunidades remanescentes de quilombos. Para Nunes:

O movimento quilombola ao reivindicar uma educação diferenciada para quilombos atrelada à reivindicação por regularização fundiária, construiu uma forma peculiar de se pensar arranjos educacionais que estejam arraigados ao chão em que se vive, na perspectiva de que as mudanças que o conhecimento produz, impliquem, acima de tudo, possibilidades coletivas de um bem viver manifesto em toda a extensão da vida cotidiana. Enseja-se que a escolarização assuma uma dimensão humanizante na relação com o trabalho, por isso, com o conjunto de relações humanas e da natureza social, econômica e histórica que a circunda. (NUNES, 2016, p.110)

É importante evidenciar que, mesmo que as Diretrizes disponham sobre as singularidades da Educação Escolar Quilombola, essa modalidade dialoga com os pressupostos que orientam toda a Educação Básica no Brasil, e da mesma forma, com os pressupostos que orientam a Educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A educação é uma dimensão que existe antes mesmo da escola; é inerente à forma como as populações quilombolas têm garantido a permanência em seus territórios ao longo do tempo, e entende que a escola que se soma a essa dimensão preexistente “[...] não pode ser outra senão àquela que se propõe ao diálogo – diferente de consenso – com este território”:

Os quilombos, como todo e qualquer grupo, estão imersos em contradições que podem ser problematizadas com outros olhares formados no contato com outros *conteúdos* que, contrastados a uma determinada realidade, produzem mais conhecimento sem, no entanto, desconteudizar um universo de experiências de jovens, crianças, adultos e idosos cuja escola

ainda é um vir a ser; mas a escola, quando existente, é tão distante dessas gerações que faz com que o sentimento de não pertencimento seja um convite a sucessivas reprovações, evasões, enfim, ao abandono escolar que, na maior parte das vezes, são formas escancaradas de expulsão dos espaços escolares. (NUNES, 2016, p. 118)

A Educação Escolar Quilombola está fundamentada em categorias como *oralidade, ancestralidade, memória, coletividade, trabalho, corporeidade*, que exigem, de um lado, o diálogo com as múltiplas experiências locais, evidenciando a polissemia de seus significados, e de outro, um olhar despido das convicções e modelos construídos a partir de um conjunto de representações estereotipadas.

Ao se referir à necessidade de reconhecer e valorizar as especificidades das comunidades quilombolas não se defende o isolamento delas. Defende-se, em acordo com a pesquisa de Elaine de Paula (2014), realizada em duas comunidades quilombolas de Santa Catarina, em que a pesquisadora constata que a definição identitária das comunidades quilombolas não pode ser considerada

[...] herméticas e não possuem características rígidas; portanto, apesar das fronteiras geográficas e sociais, e o parcial isolamento (muitas vezes simbólico), não criam uma cultura exclusiva ou estanque, mas esta se fortalece na relação com outras culturas. Isso significa dizer que as particularidades desses grupos – laços de parentesco e sangue, estética, religião, origem histórica, corpo, música, festa, roda de samba, dança, horta, ervas medicinais, benzedura, produção de doces e pães, dentre outros aspectos – possibilitam a construção de um coletivo e de uma identidade que forma e dá vida à sua cultura. (PAULA, 2014, pp.132-133)

Não há dúvida, portanto, de que é um desafio instituir uma educação escolar quilombola que respeite os princípios desse grupo cultural e que leve em conta as demandas que os quilombolas apresentam: o direito a igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; direito à educação pública, gratuita e de qualidade; respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial; promoção do bem de todos/as, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo etc.

Logo, a ampliação do repertório de vivências interculturais entre os diversos grupos étnicos, objetivo tão divulgado (em teoria) nos espaços escolares implica, no mínimo, o reconhecimento, o respeito, a inclusão e o diálogo entre as diferenças. Não se trata, porém, de um desafio exclusivo desta modalidade e também não constitui uma novidade, uma vez que esses princípios permeiam toda a legislação educacional atual, na convergência de uma educação para todos/todas.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais. Rio de Janeiro: 1994. Disponível: <[http://www.abant.org.br/conteudo/005COMISSOESGTS/quilombos/DocQuilombosABA\\_1a.pdf](http://www.abant.org.br/conteudo/005COMISSOESGTS/quilombos/DocQuilombosABA_1a.pdf)> Acesso em: 15 jun 2016.
- ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2003
- ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- AMÂNCIO, Mônica Cibele; CALDAS, Ruy de Araujo. Biotecnologia no contexto da Convenção de Diversidade Biológica: análise da implementação do artigo 19 deste Acordo. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 22, pp. 125-140, jul./dez. 2010.
- ARROYO, Margarete. Educação Musical: um processo de aculturação ou enculturação. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 1, pp. 29-43, 1990.
- AUSUBEL, David. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.
- AZEVEDO, Maria Marta. O censo e os povos indígenas. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas>> Acesso em: 14 jan. 2016.
- BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.1.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BIEMBENGUT, Maria Salett. 30 Anos de Modelagem Matemática na Educação Brasileira: das propostas primeiras às propostas atuais. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, 2009.
- BÖCK, Geisa L.; RIOS, Grasiela M. da S. Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física. **Inclusão: revista da Educação Especial**. Brasília: SEESP, 2010.
- BOYER, Carl B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 4.024/1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 13 jun 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 5.692/1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena, 1988.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 8.069** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 15 de junho de 2016

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino de primeira a quarta série). Secretaria de Educação Fundamental v. 1, 126p, Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Arte/ Ensino de quinta a oitava série). Secretaria de Educação Fundamental v. 7, 116p, Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (História/ Ensino de quinta a oitava série). Secretaria de Educação Fundamental v. 6, 108p. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ciências Naturais/ Ensino de quinta a oitava série). Secretaria de Educação Fundamental v. 4, 138p. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino de quinta a oitava série). Secretaria de Educação Fundamental v. 1, 174p, Brasília: MEC/SEF, 1998

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.796**, de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 17 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **Casa Civil. Decreto n.º 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 13 jun 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB N.º 3**, de 10 de Novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 15 jun 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 15 mai 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.639/03**. Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 10 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.274/06**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 16 mar 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.840**, de 13 de julho de 2006. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. DF: SETEC/MEC, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm). Acesso em: 12 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 11.738/2008**. Instituir o Piso Salarial Profissional Nacional Para Os Profissionais Do Magistério Público Da Educação Básica. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.645**, 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 13 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm). Acesso em: 11 de agosto de 2016

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os Direitos Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 12 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CME 02 /2009**, que dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do sistema municipal de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 11 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n.º 7.032/10**. Inclui o ensino de música, artes plásticas e artes cênicas no currículo obrigatório das escolas do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831016.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 4/2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 12 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE n.º 07/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 11 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **MEC/CNE/CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 11 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 86 p. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária n.º 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de artes visuais, dança, música e teatro na educação básica. Diário Oficial, Brasília (DF). Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**: versão para contribuições. Brasília: Ministério da Educação (MEC), UNDIME, CONSED, 2015.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. versão para contribuições. Brasília: Ministério da Educação (MEC), UNDIME, CONSED, 2016.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, A.L.V. Et al. (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Palotti, 2012.

COSTA, A. J. dos S. **O espaço em escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de educação física**. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CAMPOS, Maria Cristina da C.; NIGRO, Rogério G. **Teoria e Prática em Ciências na Escola**: o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção Teoria e Prática).

COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CNEEI). Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/cneei/>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Com as próprias mãos**: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. Brasília: CIMI, 1992. 40 pp.



- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Summus, 1986.
- DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. Coleção Docência em Formação: Ensino Fundamental. 3. ed., 2009.
- EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática**. Campinas: Unicamp, 1997.
- FANTIN, M. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogo Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta: desatando os nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. Dissertação de mestrado, USP, São Paulo, 1992.
- \_\_\_\_\_, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.11, pp. 55-62, 2004.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, pp. 21-29, 2005.
- \_\_\_\_\_. O ensino de música na educação brasileira: um breve panorama a partir da legislação educacional. In: **O ensino de música: desafios e possibilidades contemporâneas** (pp. 81-89). Goiânia: SEDUC - Governo de Goiás, 2009.
- \_\_\_\_\_. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **Revista Intermeio**, v. 19, n. 37, pp. 29-52, 2013.
- FIORENTINI, Dário. Apresentação - Em busca de novos caminhos e de outros olhares na formação de professores de Matemática. In: FIORENTINI, Dário (org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_; CRISTÓVÃO, E. M. (Orgs.). **História e investigação de/em aulas de matemática**. Editora Alínea: Campinas, 2006.
- \_\_\_\_\_; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; CARDOSO, Cleusa de Abreu. Educação Matemática e letramento: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto. In: LOPES, Celi Aparecida Espasandin.
- FONTEERRADA, M. **De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.



- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 2.517, de 19 de dezembro de 1986.** Estatuto do Magistério Público.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 2.415/1987.** Dispõe sobre a eleição de diretores nas escolas básicas municipais. Florianópolis, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 2.622/1987.** Institui o Conselho Escolar nas unidades escolares na rede Municipal de Ensino. Florianópolis, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 2.915, de 19 de julho de 1988.** Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal.
- \_\_\_\_\_. **Lei Municipal n.º 4.446/94.** Institui a inclusão do conteúdo de História Afro-brasileira no currículo das escolas municipais de Florianópolis. Florianópolis, 1994.
- \_\_\_\_\_. Proposta Curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis. **“Traduzindo em ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular”.** Florianópolis, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização que te quero.** Movimento de Reorientação Curricular. Florianópolis, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CME N.º 04/1999.** Normatiza os procedimentos de recurso à decisão do conselho de classe final, das Unidades Escolares da Rede Municipal de Florianópolis. Florianópolis, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental.** Florianópolis, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental.** Florianópolis, 2000a.
- \_\_\_\_\_. Departamento de Educação. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal.** Florianópolis: 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação infantil: uma necessidade social.** Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000c.
- \_\_\_\_\_. **Classes de aceleração: a cidadania numa nova práxis educativa.** Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000d.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico: uma abordagem sob o ponto de vista histórico.** Florianópolis, 2000e.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CME n.º 03/2002.** Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2002.
- \_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de; Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Florianópolis: 2007.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular.** Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CME N.º 03/2009.** Fixa normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação Integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Florianópolis.** Florianópolis: 2010.

\_\_\_\_\_. **Orientação DEF n.º 01/2010.** Orienta e sugere sobre a Estrutura do Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno para as Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino do Município de Florianópolis – SC. Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CME N.º 01/2010.** Fixa as normas para o Ensino Fundamental de nove anos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CME N.º 02/2010.** Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB n.º 06/2010, Resoluções CNE/CEB n.º 02/2010 e n.º 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_, Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 02, de 14 de setembro de 2011.** Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: CME, 2011.

\_\_\_\_\_. **Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino.** Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei Municipal n.º 8.623.** Dispõe Sobre a Implantação Da Educação Para Mídia Nas Escolas Municipais De Florianópolis. Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria do Observatório de Educação. **Indicadores educacionais.** Novembro 2014. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=indicadores+educacionais&menu=8>> Acesso em: 17 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Florianópolis.** Florianópolis, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis: PMF/SME, 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria SME n.º 06/2016.** Normatiza a Jornada de Trabalho dos Servidores do magistério Público Municipal de Florianópolis, define Diretrizes para Organização das Atividades Pedagógicas inerentes ao Exercício do cargo e função (Hora Atividade) nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, durante o ano de letivo de 2016, e estabelece outras providências. Florianópolis, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n.º 546 de 12 de janeiro de 2016.** Formaliza o Plano Municipal de Educação. Florianópolis, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.** Florianópolis: PMF/SME, 2016.

FOLKE, Carl; CARPENTER, Stephen R.; WALKER, Brian; SCHEFFER, Marten; CHAPIN, Terry; ROCKSTRÖM, Johan. Resilience Thinking: Integrating Resilience, Adaptability and Transformability. **Ecology and Society**, 2010.

FREIRE, Ida Mara. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Caderno Cedes.** Ano XXI, N. 53. Abril, 2001. pp.31-54.

- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].
- GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- \_\_\_\_\_.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II**. *Cadernos de Formação RBCE*, Florianópolis, v. 1, n. 2, pp. 10-21, mar. 2010.
- HAESBAERT, Rogerio. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- IBGE, 2015. **Contagem Populacional de 2015**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao município de Florianópolis, fornecidos em meio eletrônico.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudança**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.
- LAZZAROTTI FILHO, A. et al. **O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física**. Movimento, Porto Alegre, 2010.
- LEIS, H. R. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2005.
- LE GOFF, J. (Org.). **A Nova História**. São Paulo: Martins Fontes, 1990b. [original:1978].
- \_\_\_\_\_. **História e Memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996. [original dos ensaios: 1987-1982] [original do livro: 1982].
- LINDER, Edson L. Refletindo sobre o ambiente. In: LISBOA, Cassiano P.; KINDEL, Eunice A.I. (Org) Educação Ambiental: da teoria à prática. Ed. Mediação: 2012.
- MACHADO, Rosângela. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Tese de doutorado. Campinas/SP, 2013.
- \_\_\_\_\_. Salas de Recursos Multifuncionais. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: SEESP, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa E. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: SEESP, 2010.
- MARQUES, Isabel Azevedo. Dançando na Escola. **Revista Motriz**. v. 3, n.1, Junho, 1997, pp. 20-28.
- MUNDURUKU, Daniel. A voz dos povos indígenas. Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/politicas-indigenistas-no-brasil>. Acesso em 14 jan. 2016.
- NACARATO, Adair Mendes. **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Escolar Quilombola: processos de constituição e algumas experiências. *Revista da ABPN*, nov. 2015 – fev. 2016.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Doze questões estruturantes para o trabalho pedagógico via pesquisa na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, G. M. de (org). **Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil**. Florianópolis: IPOL e SME, 2004.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: 1977.

PAULA, Elaine de. **"VEM BRINCAR NA RUA!"** Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos, 2014.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, F. M. **Dialética da cultura física**. São Paulo: Ícone, 1988.

PINTO DA LUZ, R. Apresentação. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta curricular**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

PINTO, F. M.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. **Sentidos das práticas corporais fora da escola para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, 2012.

PIRES, G. De L. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**, Ijuí: Unijuí, 2002.

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula. Coleção: Tendências em educação matemática**. Autêntica: Belo Horizonte, 2006.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G.; MOURA, D. L. **Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física**. Motriz, Rio Claro, jan./mar. 2009.

REIS, José Carlos. **Teoria & história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RIBEIRO, Maria de Paula e SILVA, Mariléia Maria da. **A educação de jovens e adultos no município de Florianópolis: quem são e como interpretam a relação escola e trabalho**. 2015 (não publicado).

RICHTER, A. C.; LERINA, G. L.; VAZ, A. F. **Educação do corpo e infância: labirintos, práticas, possibilidades**. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Orgs.). Educação infantil e formação de professores. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (Org.). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: arte e educação física. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular De Santa Catarina: Formação Integral Na Educação Básica**. Florianópolis, 2014.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

\_\_\_\_\_. Espaço e Sociedade. Petrópolis: Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. **METAMORFOSES DO ESPAÇO HABITADO**, fundamentos teórico-metodológicos da geografia. Hucitec. São Paulo 1988.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 4. ed.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES NETO, J. J. et al. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar**. Est. Aval. Educ., São Paulo, jan./abr. 2013.

TABORDA DE OLIVEIRA, M.; OLIVEIRA, L.; VAZ, A. F. **Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física**. Pensar a Prática, Goiânia, 2008.

TOURINHO, I. **Usos e funções da música na escola pública de 1o grau**. Fundamentos da Educação Musical, ABEM, v. 1, pp. 91-113, 1993.

\_\_\_\_\_. **F. Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física**. *Motrivivência*, Florianópolis, 1999.

\_\_\_\_\_. **Corpo, natureza e cultura em um projeto de Educação no meio rural**. *Motrivivência*, Florianópolis, 2000.

VAZ, A. F. **Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais**. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. P. Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: EDUFSC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância**. *Motrivivência*, Florianópolis, 2003.



Entidade Executora  
Universidade do Sul de Santa Catarina

Coordenação Geral  
Regina Maria Gubert Ehrensperger

Apoio à Coordenação Geral  
Jorge Alexandre Nogared Cardoso  
Mariléia Mendes Goulart  
Olga Maria Benedet  
Cláudio Damaceno Paz

Relações Interinstitucionais e Logística  
Felipe Felisbino  
Vladilen dos Santos Villar

Consultoria Jurídica  
Felipe de Souza Bez

Revisão de Textos  
Albertina Felisbino

Indicadores Educacionais e Sociais  
Elvis Dieni Bardini

Assessoria de Tecnologia da Informação  
Levi Corrêa Tancredo

Estagiária  
Maria Luiza Philippi

Imagens/Fotos  
Cedidas pelos autores  
Banco Shutterstock [capa]

Revisão Ortográfica e Normalização  
Otávio Flexa - MC&G Design Editorial

Ficha Catalográfica  
Soraya Lacerda - MC&G Design Editorial

Criação e Programação Visual  
MC&G Design Editorial

Editoração Eletrônica  
Glaucio Coelho - MC&G Design Editorial

Produção Editorial e Gráfica  
Maria Clara Costa - MC&G Design Editorial

CTP e Impressão Gráfica  
WalPrint Gráfica e Editora - MC&G Design Editorial

Formato 19 x 25cm  
Tipologia das famílias Helvética Neue, Apex Serif e New Press Eroded  
Cartão Supremo 250g/m<sup>2</sup> capa • Pólen soft 80g/m<sup>2</sup> miolo  
278 p.  
Tiragem: 500 exemplares  
Ano: 2016





Vencido o grande desafio de sintetizar questões que compõem o complexo universo educacional, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF) vem a público apresentar o documento intitulado *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: com as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Especial*. O texto apresenta elementos fundamentais para os/as profissionais da Educação (re)pensarem a organização do processo escolar e do fazer pedagógico no âmbito das Unidades Educativas, tendo como pontos basilares a sistematização e a reflexão acerca das interligações possíveis entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos das ciências, das artes, da filosofia, da ética e afins.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis assume o compromisso com um currículo que apresenta uma visão articuladora, respeitando a organização e a integração das Áreas de Conhecimento, e também oportunizando autonomia às Unidades Educativas para selecionar temas, estabelecer vínculos intersetoriais e proporcionar espaços a serem utilizados para tal.

À partir de agora, a SMEF convida os/as professores/as de Educação Básica a darem vida a esta Proposta Curricular, levando-a a cada uma das salas de aula, e promovendo a aprendizagem que move o desenvolvimento dos sujeitos em sua formação integral, acolhidas sempre especificidades de sua historicidade.

ISBN 978-85-67589-52-7



9 788567 589527