

Proposta Curricular



Ensino Fundamental

2020



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prefeito Municipal

Francisco Daniel Celeguim de Moraes

Secretária de Educação

Renata Maria de Araújo Celeguim

Secretária Adjunta de Educação

Iraci Teodomira da Silva

Diretora da Gestão de Educação Básica

Silmária Pimentel

Diretora da Gestão Pedagógica e Avaliação de Resultados da Aprendizagem

Glauce Maria Varlese Santos

Diretora de Planejamento Educacional e Apoio Administrativo

Soraya Cristiane Silva Pio

Assessoria Técnica:

Adelaide Joia

Andréia dos Santos de Jesus

Maria Celeste de Souza

Marilene Aparecida Barbosa Dantas

Coordenação Técnica

Marilene Aparecida Barbosa Dantas

Texto

Alexandre Pereira Santiago

Glauce Maria Varlese Santos

Maria Celeste de Souza

Marilene Aparecida Barbosa Dantas

Silmária de Jesus Pimentel

Wanderley Adão Soares

Colaboração

Equipe Técnica

Adriana Maria Nicodemo de Araújo

Andréia dos Santos Bruno

Andréia dos Santos de Jesus

Carla Loriani Pinto

Edilaine Gonçalves Cortez

Gabriela Euflausino da Silva

Luciana dos Santos Batista

Patrícia de Sousa Santos Carneiro

Paulina Maia Pinto

Rosemeire Alves dos Santos

Grupo de Trabalho (GT) – Ana Paula T. Andrade, Andréia Domingos Udvari, Cíntia Alves F. dos Santos, Giseli Sanches Félix da Silva, Gláucia Maria de Jesus Mandri, Guilherme F. Moreno, Isabela Jesus Araújo da Silva, Irinéia Monteiro da Silva, Iuri Naoto Nobre Ota, Pamela Ap. P. de Almeida, Patrícia Regina dos Santos Cabelo, Sônia Regina O. Vio, Teresa Isolina Rita, Vanessa dos Santos Leite Miranda, Wellington Rildo S. Marques, Zenaide Aparecida Alves Santana Silva.

Leitura crítica

Adelaide Joia

Iraci Teodomira da Silva

Renata Maria de Araújo Celeguim

Sumário

CARTA AOS PROFESSORES	5
PARA QUEM ESTAMOS ESCRREVENDO?	6
CURRÍCULO É CONTEÚDO?	8
CONHECIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM	9
AÇÃO DOCENTE	12
AVALIAÇÃO	14
REGISTROS BUROCRÁTICOS OU DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA?	18
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – A DIFERENÇA QUE IRÁ NOS APROXIMAR	22
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – A VIDA É TÃO RARA	26
EDUCAÇÃO INTEGRAL - A MULTIDIMENSIONALIDADE DO SER HUMANO	29
AMPLIAÇÃO DO TEMPO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL	31
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL	33
INGLÊS – CIDADÃO DO MUNDO EU SOU!	53
EDUCAÇÃO FÍSICA – MEU CORPO É UM GRANDE GRITO	57
ARTE – ARTISTA, EU?	72
HISTÓRIA – TANTAS HISTÓRIAS, TANTAS PERGUNTAS	79
GEOGRAFIA - O HOMEM E O ESPAÇO: SUA MORADA OU SUA PRISÃO?	91
MATEMÁTICA – TIRANDO OS NOVE FORA	102
CIÊNCIAS NATURAIS – A DIVERSIDADE DA VIDA	126

APRESENTAÇÃO

A partir do ano 2.000 o município de Franco da Rocha passa a assumir gradativamente as matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e diferentemente da política da Educação Infantil e pela falta de um currículo municipal, desenvolveu suas atividades reproduzindo a cultura escolar e o programa da Rede Estadual de Ensino, inclusive contando com a maioria dos profissionais daquele sistema, em razão do processo de municipalização das escolas estaduais.

Atualmente atendemos a aproximadamente 90% das matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e contamos com 89% dos professores originários da rede municipal, consolidando o Sistema Municipal de Ensino, entretanto sem a mesma força da história da Educação Infantil.

Desde a elaboração do Plano Municipal da Educação, a partir da Lei Federal nº 13.005/2014, que inclui a BNCC¹, com indicação para a elaboração e implantação dos currículos recebemos inúmeras propostas de consultorias oferecendo este serviço, além da sugestão de adesão ao “Currículo Paulista”, entretanto, apesar da manutenção dos princípios do documento original optamos pela elaboração do Currículo do Município de Franco da Rocha a partir da organização dos Grupos de Trabalho compostos por servidores de carreira, possibilitando a construção de uma proposta singular, que pretende interagir com a prática, a partir das análises cotidianas que deverão subsidiar a edição de “Cadernos Anuais de Validação”.

A não adesão ao Currículo Paulista se dá neste momento, por ser o nosso trabalho ancorado na alfabetização e letramento, sem pretender antecipar a escolarização na pré-escola, como se esta fosse apenas a preparação para o Ensino Fundamental.

Também consideramos na construção do currículo municipal a abertura gradativa de vagas no 6º ano², responsabilizando-nos desta forma pela totalidade do ciclo intermediário do Ensino Fundamental.

Para além do que se espera da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ler, escrever e contar, este currículo tem por objetivo propor ações para promover o desenvolvimento integral do aluno, para que este seja protagonista da própria história e da sua comunidade.

Renata Maria de Araújo Celeguim
Secretária Municipal da Educação de Franco da Rocha

¹ Base Nacional Comum Curricular: elaborada a partir dos debates iniciados durante a CONAE - 2014 (Conferência Nacional da Educação) e homologada em 2017.

² Atualmente implantamos o 6º ano nas EMEBs Ministro Paulo Renato, no Parque Montreal e Profº Adamastor Baptista, no Pouso Alegre.

CARTA AOS PROFESSORES

É com grande satisfação que fazemos a entrega da nova versão da Proposta Curricular do Ensino Fundamental, a qual compõe a Política de Educação do município de Franco da Rocha.

Este documento foi escrito por técnicos e professores da Rede Municipal de Ensino do município de Franco da Rocha, em encontros semanais do Grupo de Trabalho constituído para esse fim, fundamentada no estudo de orientações legais, de diferentes referenciais teóricos e a partir de um olhar que valoriza as experiências pedagógicas bem-sucedidas que vem sendo desenvolvidas na rede, e a qual temos a perspectiva de que se disseminem em todas as escolas do município.

Este documento tem, como objetivo, implementar uma política educacional integrada, que articule ações das unidades escolares em prol do direito à educação e ao enfrentamento do desafio de aprender e ensinar, priorizando neste processo as relações humanas e a oferta de uma educação de qualidade.

Reforçamos na construção desta Política de Educação, os princípios de uma Escola Democrática e que respeita e valoriza a Diversidade, procurando assegurar que estes princípios estejam presentes no cotidiano escolar e em todos os componentes e práticas pedagógicas.

Desejamos que a Política de Educação desta Rede Municipal se constitua em instrumento pedagógico para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, dando espaço ao protagonismo e à participação de todos que constituem a comunidade escolar, e assegurando a aprendizagem de todos os alunos.

Abraços,

**Grupo de Trabalho Ensino Fundamental e
Equipe Técnica da Secretaria Municipal da Educação**

PARA QUEM ESTAMOS ESCRREVENDO?

Nas últimas décadas, presenciamos o aumento do número de estudantes das classes populares nas escolas públicas brasileiras, o que fomentou debates sobre o papel da educação básica para a constituição de uma sociedade, o qual pode ser bastante diferenciado, dependendo das políticas públicas vigentes.

Partindo da visão das teorias críticas da educação, ao elaborarmos uma Proposta Curricular, não podemos deixar de nos perguntarmos: para quem a estamos escrevendo? Quem são os sujeitos que constituem nossas escolas públicas?

Para respondermos tais perguntas temos de reconhecer que os sujeitos são constituídos num determinado tempo histórico, em determinadas relações sociais; e ao mesmo tempo que é um sujeito social, também é um ser singular, único, que se relaciona com o mundo a partir de referenciais próprios de compreensão da realidade e com as condições que essa dada realidade lhe permite.

Dessa forma, ao estabelecermos que formação será proporcionada a esses sujeitos, que currículo construiremos para nossos alunos, estamos ao mesmo tempo contribuindo para a forma com que esse sujeito se relacionará com a sociedade e que lugar poderá ocupar neste mundo. Por isso, pensar sobre currículo é uma ação política. Se queremos contribuir com a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária, nossa política curricular deve corresponder a esse ideal.

Desse modo, não podemos aceitar nada menos para a função social da escola do que a socialização do conhecimento e o direito à aprendizagem, especialmente numa conjuntura em que a escola para as classes menos favorecidas talvez seja a única oportunidade de acesso

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

ao conhecimento científico, à reflexão sociopolítica e filosófica e ao mundo artístico e letrado.

Nesta perspectiva, o currículo escolar deve contribuir para a compreensão e reflexão sobre as contradições sociopolíticas e econômicas que se encontram na estrutura da sociedade e ao mesmo tempo, deve dar condições para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Deve ser a heterogeneidade que compõe a escola, oportunidade e propulsão da aprendizagem, e não o contrário. Uma escola que busque a padronização e a homogeneidade não pode corresponder à um ideal de democracia, diversidade e igualdade.



CURRÍCULO É CONTEÚDO?

Na construção/(re)construção de uma Proposta Curricular, inevitavelmente temos de pensar: afinal, o que é Currículo?

Tomemos como ponto de partida para essa discussão as concepções de currículo destacadas por Sacristan

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).

Para além, e mais importante, do que a ideia corriqueira de currículo como um documento que elenca os conhecimentos a serem estudados na escola, ou mesmo uma lista de objetivos e conteúdos necessários à aprendizagem dos alunos, o currículo declara uma opção política, no sentido de que é um documento que expressa o compromisso educacional quanto aos sentidos e finalidades da educação que se quer ofertar e por isso pressupõe um projeto de contribuição à construção de uma sociedade.

Fundamentando-se nos princípios da Teoria Crítica, esta Proposta Curricular tem como objetivo oferecer aos nossos alunos do Ensino Fundamental, a formação necessária para o enfrentamento da realidade socioeconômica e política que vivemos neste tempo.

CONHECIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesta nova Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Franco da Rocha, partiremos da ideia de que o acesso e construção do conhecimento, sendo patrimônio universal e ferramenta fundamental ao exercício da cidadania, precisa ser garantido a todos.

Neste sentido, a escola é o lugar onde legitimamente se deve ofertar condições para que os alunos desenvolvam a sensibilidade, a imaginação, a atenção, a curiosidade, a inventividade, a criticidade, a solidariedade e o convívio social, ferramentas indispensáveis à construção do conhecimento e ao exercício e luta pelos seus direitos fundamentais.

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios: Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.107-108)

Mas o que estamos conceitualmente chamando de conhecimento? Quais conhecimentos serão valorizados na escola? Estamos nos referindo aos conhecimentos do cotidiano e aos conceitos

científicos relativos às ciências, às artes, à filosofia, à ética e aos demais conceitos análogos que num processo de transversalidade permitem ao aluno ampliar seu conhecimento e compreensão acerca do seu cotidiano.

Desta perspectiva, compreendemos que o conhecimento surge do processo de diálogo entre as vivências que os alunos trazem à escola e aquelas que irão vivenciar nos espaços intraescolares e extraescolares por meio da interação entre os sujeitos, sejam eles o professor, os próprios alunos, a equipe escolar e a comunidade na qual estão inseridos. Por meio das interações é que se pode reelaborar didaticamente o conhecimento proveniente das ciências e que é fundamental para a compreensão crítica da realidade social, natural e cultural em que vivemos.

Dessa forma, o conhecimento trabalhado na escola deve relacionar-se aos conhecimentos prévios dos alunos, levando-os a se apropriarem de outros conhecimentos historicamente constituídos, para além de sua realidade imediata. Importante destacar que 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 aluno venha a se deparar em diferentes espaços socioculturais.

Para tanto, parte-se da premissa de que todos são capazes de aprender e avançar em seu conhecimento – para o que, é importante considerar o conceito de Inclusão, o qual será aprofundado em capítulo posterior. Este posicionamento revela a responsabilidade ética e política da escola com a aprendizagem de todos os alunos, de estabelecer estratégias, metodologias, interações sociais que contemplem as especificidades de cada um.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Discutir o processo de organização dos conhecimentos é necessário para que superemos algumas práticas pedagógicas arraigadas na cultura escolar, as quais não criam condições para uma aprendizagem significativa que contemple a historicidade dos alunos.

Precisamos superar metodologias pedagógicas baseadas na exposição de conteúdos que requerem do aluno postura passiva, de mero receptor. Concepção que limita o papel do professor a registrar conceitos para a reprodução aos alunos. Nessa abordagem, o trabalho pedagógico tradicionalmente constitui-se pela leitura do que traz o livro didático sobre o assunto tratado, com posterior verificação da capacidade dos alunos de memorizar e reproduzir em atividades e provas o que foi “ensinado”. O que confunde a compreensão do que seja processo e resultado, visto que a memorização revelaria que houve apropriação do conhecimento ensinado, o que leva o professor à falsa ideia de que o aluno aprendeu porque memorizou elementos pontuais do conteúdo estudado.



AÇÃO DOCENTE

A busca por novos caminhos para a condução da prática pedagógica demanda dos professores a superação de concepções da cultura escolar conteudista sobre o que seja o processo de ensino e aprendizagem e a mobilização para encontrar novos encaminhamentos à sua prática pedagógica, 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, vivemos um tempo nunca antes visto, em relação ao acesso à informação, a qual está disponível em diversas fontes, das quais podemos destacar as tecnologias digitais conectadas à internet.

Temos aqui um grande desafio posto à escola: considerar no processo de ensino e aprendizagem o contexto real de vida dos alunos, acolhendo suas vivências e promovendo oportunidades de problematizá-las a partir dos conhecimentos oferecidos pela escola. Desta perspectiva, conceituar o que seja ensino e aprendizagem, requer o reconhecimento de que há práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, tanto do ponto de vista social, quanto pessoal. O que significa dizer, que ao aluno precisam ser dadas as condições de ser um sujeito ativo no processo educativo, e ao professor, torna-se necessário que promova contextos de aprendizagem que favoreçam o protagonismo dos alunos, tanto na interação com o outro, quanto com o objeto de conhecimento.

Assim, os educadores precisam buscar maneiras de articular os Componentes Curriculares (áreas/disciplinas), de forma a promover a relação interdisciplinar entre eles. Com base em seus conceitos

fundamentais, os Componentes Curriculares podem dialogar por meio de abordagens que oportunizem a formação humana integral³ do aluno.

Pensar em uma organização curricular que dê conta desses desafios demanda a transversalidade entre o que é do cotidiano e o que é das ciências, das artes, da filosofia, da ética e também das tecnologias. É preciso definir qual a natureza das relações a serem estabelecidas nos diferentes espaços escolares, quais práticas e processos de ensino são possíveis e podem promover a formação desejada e as condições para haver a aprendizagem que promova o desenvolvimento dos sujeitos em sua formação integral, acolhidas sempre as particularidades de sua história de vida.



³ A formação humana integral pressupõe o acesso do aluno a todas as áreas do conhecimento de maneira articulada e permanente, rompendo com a fragmentação das disciplinas e dando sentido aos conteúdos a partir das questões, trajetórias, experiências e relações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

AVALIAÇÃO

Ao falarmos sobre avaliação nesta Proposta Curricular, tomaremos como objeto da avaliação o processo de ensino/aprendizagem. O qual segundo Zabala (1998), compreende a maneira como o aluno aprende e as ações do professor para que o aluno aprenda, isto é, como o professor ensina.

Desta perspectiva, Zabala (1998) propõe duas dimensões para o processo de avaliação. Uma dimensão que ele chama de Processo Individual de Avaliação do Ensino/Aprendizagem, em que os sujeitos da avaliação são os alunos e o professor, e o objeto de avaliação é o processo de aprendizagem e o processo de ensino, respectivamente. A outra dimensão, ele denomina Processo Grupal de Avaliação do Ensino/Aprendizagem, na qual os sujeitos da avaliação são a turma/classe e a equipe docente, e os objetos da avaliação são o processo de aprendizagem e o processo de ensino.

PROCESSOS AVALIADOS	Sujeitos da Avaliação	Objetos da avaliação
PROCESSO INDIVIDUAL ENSINO/APRENDIZAGEM	Aluno/a Professor/a	Processo de Aprendizagem Processo de Ensino
PROCESSO GRUPAL ENSINO/APRENDIZAGEM	Grupo/classe Equipe docente	Processo de Aprendizagem Processo de Ensino

(Adaptada de Zabala, 1998, p.196)

Talvez a pergunta que nos permita esclarecer em cada momento qual deve ser o objeto e o sujeito da avaliação seja aquela que corresponde aos próprios fins do ensino: por que temos que avaliar? Certamente, a partir da resposta a esta pergunta surgirão outras, por exemplo, o que se tem que avaliar, a quem se tem que avaliar, como se deve avaliar, como temos que comunicar o conhecimento obtido através da avaliação, etc. (Zabala, 1998, p. 196)

Ao assumirmos nesta Proposta Curricular que a avaliação é um elemento componente do processo de ensino/aprendizagem, esta concepção deve nos pautar no sentido de superarmos a função de

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

avaliação como sancionadora, classificatória, punitiva, em que o único sujeito da avaliação seja o aluno.

Nesta perspectiva de avaliação, os conteúdos de aprendizagem não são apenas aqueles universalmente acumulados e necessários ao ingresso na Universidade, mas são também os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, os quais devem promover “as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social”. (Zabala, 1998, p.197)

Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber a avaliação, posto que o ponto de vista já não é seletivo, já não consiste em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades. O objetivo do ensino não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos. (Zabala, 1998, p.197).

FUNÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM	OBJETO	SUJEITO	REFERENCIAL	AVALIAÇÃO	INFORME
Seletiva e propedêutica Uniformizador e transmissor	Resultados	Alunos	Disciplinas	Sanção	Quantitativo
Formação Integral	Processo	Alunos / professores	Capacidades	Ajuda	Descritivo / interpretativo

(Adaptada de Zabala, 1998, p.199)

Organizaremos neste documento o processo de avaliação em três etapas fundamentais:

- 1. Avaliação inicial**, a qual parte do conhecimento que o aluno já possui, do que ele sabe e do que ele sabe fazer com esse conhecimento. Essa etapa é importante para que o professor organize as situações didáticas que mais favoreçam a aprendizagem dos alunos, e que de forma diversa possibilite a

aprendizagem a todos eles.

- 2. Avaliação reguladora**, envolve conhecer ao longo do processo de avaliação e acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem, como cada aluno aprende, para que o professor possa fazer intervenções que readéquem as condições de aprendizagem dos alunos, buscando que todos alcancem a aprendizagem, o que envolve pensar atividades, agrupamentos, conteúdos, metodologias, etc.
- 3. Avaliação integradora**, compreende o conhecimento total do percurso de aprendizagem do aluno, as situações didáticas propostas, os conhecimentos construídos pelo aluno ao longo do processo de ensino/aprendizagem, as intervenções realizadas pelo professor, as ações que necessitam de continuidade e aquelas que precisam ser repetidas.

Zabala propõe ainda uma adequação do processo avaliativo aos tipos de conteúdo a serem estudados:

- 1. Conteúdos factuais:** referem-se a fatos, acontecimentos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares;
- 2. Conteúdos conceituais:** implicam na compreensão de conceitos e princípios;
- 3. Conteúdos procedimentais:** referem-se ao saber fazer, o que segundo Zabala, só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos.

“Para aprender um conteúdo procedimental é necessário ter uma compreensão do que representa como processo, para que serve, quais são os passos ou fases que o configuram, etc. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática”. (Zabala, 1998, p.207)

- 4. Conteúdos atitudinais:** refere-se a valores (princípios ou ideias éticas), atitudes (a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com determinados valores) e normas (padrões ou regras).

Como avaliar, então? A partir do momento que consideramos a existência de diferentes tipos de conteúdo, os quais, também são aprendidos de maneira peculiar, somos levados a perceber e concluir que também será necessário pensar em “jeitos” diferentes de realizar a avaliação.

Ao pensar na avaliação, seus procedimentos, critérios e instrumentos, deveremos escolher aqueles que nos permitirão compreender melhor o quanto os alunos sabem, dominam e são.

Vejamos algumas possibilidades de instrumentos que nos permitem a avaliação dos conteúdos conforme sua tipologia:

- 1. Conteúdos Factuais:** Atividades de evocação (pedimos que o aluno recupere uma informação).
- 2. Conteúdos Conceituais:** Autoavaliação, Debates, Exposições orais, Jogos, Júri simulado, Mapa conceitual, Atividades que explorem exemplos, explicações, causas e consequências, análise de relações, associação, organização de ideias, Resolução de problemas.
- 3. Conteúdos Procedimentais:** Autoavaliação, Casos de ensino, Jogos, Júri simulado, Mapa conceitual, Pesquisa, Relatórios, Representação de uma situação real, Resolução de problemas, Roteiro de entrevista.
- 4. Conteúdos Atitudinais:** Vivências diversas: atividades grupais, debates, visitas, passeios, excursões, distribuição de tarefas e responsabilidades, atividades esportivas, júri simulado, etc.

REGISTROS BUROCRÁTICOS OU DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA?

Como já definido neste documento, pensar uma Proposta Curricular e a partir dela definir o currículo escolar, requer que o professor conheça seus alunos, suas singularidades, suas necessidades e interesses pessoais, assim como reconhecer seus avanços e dificuldades. O caminho para esse conhecimento situa-se na documentação pedagógica, a qual conceituamos como o *processo de organização e avaliação sistemática dos registros realizados no cotidiano escolar*.

A prática da documentação pedagógica é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos. (PINAZZA E FOCHI, 2018, apud FOCHI, 2016)

Ao contrário dos registros realizados nas concepções pedagógicas de base transmissiva/passiva, em que estes são produzidos e organizados de forma a comprovar, selecionar, classificar, valorar o aluno e seu conhecimento, desconsiderando o processo de ensino/aprendizagem em detrimento de resultados, a documentação pedagógica é intrínseca ao processo de avaliação e garante a formação dos professores e a ressignificação do processo educativo.

De acordo com Silva (2011), a articulação entre a documentação pedagógica e a formação de professores na perspectiva da pedagogia participativa:

Caracteriza-se como um processo de construção consciente do significado da educação, que qualifica o projeto educativo e as competências individuais e coletivas. Prioriza a ação cotidiana através da prática da reflexão sobre a documentação e a observação. É concebido como um laço entre a experiência em sala de aula e as fontes externas de apoio (SILVA, 2011, p.29)

Entretanto, faz-se necessário distinguir a ideia de “registro” e “documentação pedagógica”. Embora observemos que na prática

exista um esforço em registrar a prática pedagógica e as atividades das crianças, como agendas, diários de bordo, semanários, bloquinhos de anotação, painéis, portfólios, entre outros, estes, no entanto, nem sempre se mostram capazes de reorientar o planejamento e o monitoramento de todo processo educativo. Isto, porque em geral, estes registros são realizados de forma aleatória ou desvinculados do planejamento educativo, ou seja, não dão conta de contar sobre o percurso educativo do professor e das crianças.

São muito comuns depoimentos como: “de que valem tantos registros? O importante é dar mais atenção para as crianças”; “não temos mais onde guardar tantos materiais, que nem se sabe para que valem”; “perde-se um tempo que não se tem, para fazer registros, registros, registros e para quê?” “com essa moda de fazer documentação, as professoras só falam em ‘portfólios, portfólios’”; “eu vou fazendo registros, registros, registros, que eu até me perco. Daí é difícil para fazer o relatório das crianças e os portfólios para mostrar para os pais”. Essas falas colecionadas nos cursos de formação denotam grande incompreensão dos fundamentos da documentação pedagógica e mais ainda, reafirmam que o tema da documentação pedagógica no Brasil ainda é visto como um mero acessório (PINAZZA E FOCHI, 2018, p.17-18)

É importante elucidarmos que a documentação pedagógica depende sempre de registros de boa qualidade, o que significa, que nem todo registro seja passível de ser tomado como documentação pedagógica.

É importante compreender essa diferenciação, pois, se por um lado não podemos resumir a documentação pedagógica aos registros, por outro, precisamos compreender que a ideia sistemática dos registros é um dos pilares centrais para poder ver, interpretar e projetar (PINAZZA E FOCHI, 2018 apud MALAGUZZI, 2001, 1995; HOYUELOS, 2006; RINALDI, 2012; FOCHI, 2015)

A documentação pedagógica, para ser construída, demanda sempre seleções, eleições do que vale ser documentado, da interpretação que possa ser feita do objeto de observação e de registro em cada contexto educativo.

Desse modo, compreende-se que a documentação pedagógica tem como princípios a observação, a escuta, o registro e a investigação da própria prática educativa.

A observação

“consiste no primeiro momento da documentação pedagógica, no qual o professor é responsável pela elaboração de um roteiro de aspectos que devem ser observados nas crianças. A partir desse roteiro, ele passa a escutar o que as crianças comunicam por meio de suas múltiplas linguagens”. (NEUENFELDT et al, 2014 apud MALAGUZZI, 1999).



FIGURA 1 - www.tirasarmandinho.tumblr.com. Acesso em 08/ out. /2019

O que observar? A criança deve ser observada como um todo. “Isso inclui a forma como ela se movimenta, fala, observa, interage, se expressa, se relaciona com o mundo, constrói a oralidade” etc. (Guerreiro, 2017)

A escuta significa ouvir ativamente as crianças e observar suas reações e respostas, ação fundamental para que possamos compreender a cultura infantil, os seus modos de ver e pensar o mundo.

O registro deve constituir a memória coletiva e grupal das situações vivenciadas no cotidiano. Ele é uma forma de não confiarmos somente na memória, mas concretizar o vivido, compondo um material a ser consultado. Para isso o professor pode produzir os documentos num acervo com atividades, imagens, vídeos, pôster, planos de trabalho, portfólios individuais ou coletivos, anotações, relatórios, registros reflexivos, painel, relatos das reações das crianças e o que elas

comunicam, nas diferentes disciplinas, o que inclui a contribuição dos professores especialistas para a constituição desse acervo.

Assim, o registro como parte integrante da documentação pedagógica evidencia as concepções explicativas dos professores, ou seja, as pressuposições que elas possuem sobre aprendizagem, conhecimento, a concepção de criança que detém, e o que as crianças comunicam por meio de suas inúmeras linguagens. (NEUENFELDT et al, 2014, p. 42).

Na prática...

Um PÔSTER é construído como fechamento de um processo de observação e discussão coletiva sobre algum projeto, ou episódio, vivenciado por um grupo de crianças ou por uma criança em particular. Participam nesse processo de documentação: professora, supervisoras e responsável pela comunicação visual.

O PAINEL de sala deixa de ser um suporte de "trabalhos" da criança e passa a ser um instrumento de construção coletiva e de comunicação entre as turmas e famílias. As produções ali expostas representam as vivências do grupo. O painel acolhe e expressa os pensamentos, os sentimentos e as produções das crianças, ao mesmo tempo que tem a função de apresentar memórias. Provoca, também, novas discussões, já que, ao montar e rediscutir o que fica e o que muda, as crianças são encorajadas a pensar sobre suas próprias ideias e experiências.

Os PORTFÓLIOS COLETIVOS, mais que registrar as vivências da turma, permitem a reorganização das experiências do grupo. Registram suas vivências mais significativas e são construídos em conjunto e partilhados com os pais e outras turmas. As crianças são, dessa forma, coprodutoras desse instrumento comunicativo. Assim como os docentes refletem sobre suas ações e observações, as crianças também pensam sobre suas experiências à medida que constroem com a professora as páginas do portfólio, escolhendo imagens e produzindo textos.

Portanto, o objetivo do registro é ser um material de investigação e reflexão. Ao escrever e refletir sobre sua própria prática, precisamos conceber o registro não apenas como resultado de um processo para avaliar as crianças, mas como material de estudo à medida que este evidencia as concepções teóricas e epistemológicas que embasam o trabalho do professor.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – A DIFERENÇA QUE IRÁ NOS APROXIMAR

A Educação na perspectiva das relações étnico-raciais, defendida neste documento, está fundamentada nos princípios preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p.18-20), os quais são:

a) Consciência Política e Histórica da Diversidade:

Este princípio deve conduzir:

- À igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- À compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- Ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- À superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- À desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- À busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- Ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

b) Fortalecimento de Identidades e Direitos:

- O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- Os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- O combate à privação e violação de direitos;

- A ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- As excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

c) Ações Educativas de Enfrentamento ao Racismo e às Discriminações

- A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 20 às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- O cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

As Orientações e Ações, para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p. 71-74), indicam ações pedagógicas voltadas à efetivação da temática da diversidade racial, as quais são:

1. A questão racial deve estar presente como conteúdo

multidisciplinar durante todo o ano letivo, superando a prática de que os estudos dessa temática sejam realizados de forma esporádica ou isolada;

- 2. Reconhecer e valorizar as contribuições dos povos negros e indígenas**, (re)conhecendo essas culturas com dignidade, apresentando suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais; ampliando a tradição eurocêntrica de um currículo que se ocupa apenas com o estudo de seus costumes, alimentação, vestimenta ou rituais festivos, sem contextualização, o que reforça estereótipos, folcloriza e minimiza seus valores e significados;
- 3. Abordar situações de diversidade étnico-raciais e a vida cotidiana nas salas de aula**, pela investigação das relações cotidianas, de dados e fatos históricos que compõem a memória local e nacional dessas etnias.
- 4. Combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, atribuídos aos povos negros e indígenas**, por meio de um currículo que incentive a problematização das práticas sociais, contribuindo para que os alunos desenvolvam um olhar mais crítico diante da realidade, compreendendo a contribuição de todos os povos para a construção da cultura e sociedade brasileiras.
- 5. Incorporar, como conteúdo do currículo escolar a história e as culturas do povo negro e dos povos indígenas no Brasil** abordando suas trajetórias de mobilizações contra a dominação política e a desigualdade e exclusão social.
- 6. Recusar o uso de material pedagógico, contendo imagens estereotipadas do negro e do indígena como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes**

preconceituosas e discriminatórias: uma educação que tenha como princípio o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade étnica e racial, não se utiliza de quaisquer textos, imagens, referências, descrições que reforcem preconceitos, discriminações e hierarquização entre pessoas brancas, negras, indígenas, ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado. Por isso, salientamos a necessidade de uma leitura crítica do material didático, paradidático ou qualquer material de subsídio à prática pedagógica.

- 7. Construir, coletivamente, alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados,** o que inclui construir um acervo de textos, imagens, audiovisuais sobre a história e cultura afro-brasileira dos povos indígenas.
- 8. Reconhecer em nossas escolas a existência de imigrantes e cuidar para que sejam acolhidos.**



EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – A VIDA É TÃO RARA

Não é possível falarmos em uma escola democrática, que respeite a diversidade, a dignidade e as diferenças humanas, sem que contemplemos os princípios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Desde o final dos anos 1980, ampliou-se os direitos das pessoas com deficiência, resultado de lutas e mobilizações de diferentes segmentos sociais que impulsionaram iniciativas do poder público. Direitos que estão garantidos, por exemplo, na Constituição de 1988, na LDB nº9394/1996, no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90 e no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, o qual determina em seu art. 1º, inciso IV: "garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais", a todos que constituem o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

As práticas inclusivas para os alunos com deficiência, matriculados no ensino regular, estão fundamentadas em uma perspectiva de educação para todos, o que significa garantir as devidas adequações pedagógicas para todos os alunos que tenham alguma necessidade específica, levando-se em conta, que os alunos apresentam diferentes condições e tempos de aprendizagem. Ao pensar nessas práticas inclusivas para esses alunos, de forma a desenvolver suas potencialidades, é fundamental buscar também a qualidade social do

ensino ofertado para todos, independentemente de terem ou não alguma deficiência.

A garantia da utilização de diversas estratégias e metodologias de ensino, assim como o uso das tecnologias assistivas, contribuem para o desenvolvimento de todos os alunos inclusos no processo de ensino/aprendizagem. Os espaços escolares enquanto coletivos, são constituídos por sujeitos diversos, de diferentes origens socioeconômicas que interagem em ambientes e contextos culturais variados.

O educador, nesta perspectiva, tem o importante papel de promover oportunidades de desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos, reconhecendo e respeitando as especificidades e singularidades apresentadas por cada um deles.

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2003, p. 35)

Portanto, é por meio das interações e da convivência de alunos com diferentes potencialidades e singularidades, que estes terão a oportunidade de (re)construírem diferentes situações e condições de interação, de enriquecerem as trocas entre os pares, e de terem a possibilidade de avanço nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, são necessárias novas formas de aprendizagem, de construção do conhecimento, por meio de práticas pedagógicas diversificadas, da ressignificação dos espaços educacionais, tornando-

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

os ambientes participativos, acolhedores e prazerosos para todos os alunos.

É fundamental, nesta perspectiva, que toda e qualquer forma de barreira seja eliminada, seja ela relativa não apenas à aspectos físicos e arquitetônicos, mas principalmente aquelas relativas aos aspectos comunicativos, sociais ou atitudinais. A mudança de atitudes e posturas, talvez, seja a mais difícil de ser superada, pois envolve mudanças de concepções, de crenças, as quais estão cristalizadas em muitas de nossas ações. De qualquer modo, independentemente das barreiras à serem enfrentadas, uma estratégia fundamental para as mudanças e transformações necessárias, é o estudo aprofundado e contínuo sobre a educação e as necessidades dos alunos, assim como o estreitamento da comunicação e do vínculo escola e família sobre o papel e a responsabilidade de cada um, em prol de unirem esforços e compromissos na construção coletiva de uma nova cultura escolar que seja inclusiva e que respeite as diferenças.



EDUCAÇÃO INTEGRAL - A MULTIDIMENSIONALIDADE DO SER HUMANO

A concepção de Educação Integral compreende que esta deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. É uma proposta contemporânea porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo. Uma proposta que se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica, promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Como concepção, a proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Uma proposta de Educação Integral confere centralidade ao aluno. Isso significa que todas as dimensões do projeto pedagógico (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos) são construídas, permanentemente avaliadas e reorientadas a

partir do contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, a Educação Integral reconhece os alunos como sujeitos de direito, atores sociais com expressão e linguagens singulares. São criadores e produtores de culturas próprias construídas na interação com seus próprios pares e no intercâmbio entre idades e gerações. Propostas de Educação Integral oportunizam tempo e espaço para a livre criação de suas culturas e valorizam e reconhecem saberes, fazeres e sentimentos expressados por meio do universo simbólico e artístico, além de entender que o brincar é entendido como potencial das crianças e não apenas como ferramenta para o aprendizado escolar. Manifestações plurais e diversas das crianças são oportunidades de expressão e posicionamento diante das questões da vida, das relações e da comunidade.

Para a Educação Integral é fundamental que a questão da multidimensionalidade dos sujeitos esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo interações e estratégias que garantam o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural. O desenvolvimento integral é, portanto, o elemento central da proposta formativa da Educação Integral.

A Educação Integral apoia-se na ideia de que é necessário reconhecer e abolir barreiras arquitetônicas, políticas, culturais e atitudinais para que todos os espaços sejam inclusivos; e que a diversidade se constitua não apenas como um valor, mas também como uma oportunidade de desenvolvimento de crianças e jovens em suas diversas dimensões. No contexto da escola, esta perspectiva se concretiza no acesso e permanência qualificada em classe comum da rede regular.

AMPLIAÇÃO DO TEMPO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL

A Educação Integral compreende que os processos educativos devem articular os diferentes espaços e tempos de aprendizagem disponíveis e garantir a ampliação e diversificação de interações significativas para todos os envolvidos.

Em atendimento à Política da Educação Integral, a nossa rede de ensino desenvolve o Programa “Franco Educa Mais” que visa a ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, em especial dos 3º, 4º e 5º anos, no contra turno ao horário regular de aulas.

Evidente que a aprendizagem individual se desenvolve em ritmos e dimensões diferenciadas. Por isso, nem todos aprendem do mesmo modo e no mesmo tempo. Quando aprendizes não têm possibilidade de servir-se do mesmo repertório referencial ocorre de não conseguirem aprender com velocidade e facilidade idênticas a de seus colegas. Essa condição acaba acarretando dificuldades cuja superação pode ocorrer através de estratégias diferenciadas. Estas vão muito além de exercícios e práticas de retomadas dos conteúdos estudados nas aulas regulares, por isso mesmo constituem-se de atividades integrativas e lúdicas destinadas ao desenvolvimento social que depende, por sua vez, do bom uso da linguagem verbal em situações interativas, ou seja, depende do aprendizado da leitura e da escrita.

Em síntese, esse projeto não se configura como um programa de reforço ou recuperação destinado a alunos com desempenho abaixo da média, embora crianças nessas condições venham a participar das aulas do Franco Educa Mais, seu diferencial é a ampliação de estratégias diferenciadas de formação integral que lhes serão oferecidas, ou seja: se uma criança não aprende de forma satisfatória nas condições gerais em

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

que outras crianças aprendem, nossa tarefa e obrigação é oferecer alternativas que lhe permita descobrir que os conhecimentos podem ser desenvolvidos por outros caminhos e meios.



ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma proposta curricular integradora para o Ensino Fundamental, considera o diálogo e a coerência entre as áreas do conhecimento como um princípio fundamental, na tentativa de romper com a fragmentação e linearidade das diferentes disciplinas.

[...] A interdisciplinaridade, no campo da ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimento da humanidade. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de sínteses que desenvolvam a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade. Busca-se estabelecer o sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto, que permite ao homem fazer sentido dos conhecimentos dissociados e até mesmo antagônicos, que passa a reencontrar a identidade do saber na multiplicidade do conhecimento (LUCK, 2005, p. 59).

Portanto, é importante o docente refletir sobre sua postura em relação à compreensão do que seja a interdisciplinaridade e as práticas pedagógicas que a materializam. Uma opção didática nessa perspectiva, para efetivar-se, demanda mais do que vontade, demanda comprometimento, interesse e vontade política, que nos ajude a vencer o espaço que separa o discurso da prática.

[...] Uma atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, de

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 2002, p. 13-14).

Um currículo integrador, exige romper com velhos paradigmas, acreditar que todos os alunos possuem potencialidades a serem descobertas e fortalecidas, o que não será possível se perpetuarmos a tradição escolar de polarizar o currículo apenas em uma ou duas áreas do conhecimento, como se aprender a ler, escrever e contar, já bastasse aos alunos. É preciso mais, é necessário ousar, com atitudes conscientes, fundamentadas no compromisso maior do fazer pedagógico em busca de aprendizagens que dão significado à vida.

Desse modo, desenvolver a interdisciplinaridade implica aceitar a ótica pluralista das concepções de ensino, e estabelecer o diálogo entre elas e a realidade escolar, para superar suas limitações e assumir ações que visem a aprendizagem integrada de todos os alunos.



LÍNGUA PORTUGUESA – O QUE QUER, O QUE PODE ESTA LÍNGUA?

I. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A educação básica brasileira, desde a década de 1990, trata a **Língua Portuguesa** como um dos componentes curriculares da Área de Linguagens juntamente com Língua Estrangeira, Arte e Educação Física. Considerando que cada componente curricular tem suas especificidades constitutivas, o currículo de Língua Portuguesa exige um tratamento em separado.

Os fundamentos que presidem esse projeto de organização curricular afinam-se com os documentos e orientações que vêm sendo produzidos por especialistas e pesquisadores desde a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) até as mais recentes formulações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Assim sendo, em conformidade com esses discursos, aqui também assumimos a **perspectiva enunciativo-discursiva**⁴ que reconhece na linguagem verbal uma forma de ação e interação humanas, próprias das práticas sociais que se realizam e se transformam nos âmbitos da cultura e da história. Vale dizer que dessa perspectiva, o conhecimento da língua ocorre por meio de atividades de linguagem que expõem as exigências da produção e recepção de mensagens compreensíveis (discursos significativos), condição essencial da comunicação. Por extensão, afirma-se o **texto como unidade de trabalho** em todas as etapas e fases do ensino fundamental.

⁴ **Enunciação** é o ato individual de utilização da língua, ato de criação do falante, que se realiza no uso, nas práticas de linguagem. O produto da enunciação é o discurso, unidade igual ou superior à frase, que corresponde ao texto como suporte de uma mensagem.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 66)

A centralidade do texto impõe reconhecer a diversidade de formatos e situações discursivas possíveis. Por conseguinte, os objetos de estudo com vistas à aprendizagem da língua portuguesa são múltiplos e variados e vão desde os textos científicos e literários historicamente consagrados como parte do patrimônio cultural da humanidade até os mais populares também consagrados no interior de culturas locais. Estudam-se os textos fixados no papel, nos mais recentes meios digitais, mas também as manifestações da linguagem falada em diferentes situações de interação.

O que importa, de fato, na aprendizagem da língua é a gradual ampliação do espaço de manifestação pessoal, individual e subjetiva na sociedade, o que costumeiramente se denomina cidadania. Tudo começando nas trocas e dinâmicas interativas da primeira infância realizadas cotidianamente nos ambientes domésticos e de vizinhança que, necessariamente deve ir se estendendo para outros campos de experiência da vida social à medida que os indivíduos crescem. Nesse sentido, uma das tarefas mais importantes do ensino de Língua Portuguesa é preparar os sujeitos para esses deslocamentos que caracterizam o desenvolvimento social.

Antes de definirmos as diferentes faces que compõem a organização do currículo de língua portuguesa, cabe lembrar o conceito de língua apresentado pelo linguista Luiz Antônio Marcuschi (1946-2016):

“A língua é um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples” (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

Essa definição de língua é importante porque expressa a natureza dinâmica da língua, mostrando que ela é um repositório virtual de estruturas culturalmente fixadas, à disposição dos falantes/ouvintes (escritores/leitores) porque são úteis em diversas circunstâncias, e, ao mesmo tempo, todas as outras possibilidades que uma circunstância histórica específica pode fazer surgir. Em outras palavras, ao mesmo tempo que a língua é um patrimônio imaterial, porque se dispersa nos atos de fala, ela se materializa nos textos e demais objetos culturais. Dessa forma, o ensino de língua está organizado em três dimensões do discurso: **a produção** (falar e escrever), a **recepção** (ouvir e ler) e **constituição do sistema linguístico**.

II. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR – ANOS INICIAIS

A organização do currículo dos anos iniciais exige algumas reflexões gerais sobre esse momento inicial de formação social ao qual todas as crianças brasileiras são submetidas, a partir dos seis anos de idade.

O desenvolvimento psicossocial primário que tem início no âmbito familiar, simultaneamente ao amadurecimento de um conjunto de funções orgânicas essenciais à consolidação gradual da autonomia, amplia-se pelo trabalho da educação infantil. Essas funções são traduzidas em habilidades motoras, intelectuais e perceptuais que acompanham e participam de aprendizagens fundamentais ao ser humano. Todavia, é preciso considerar que o desenvolvimento humano não ocorre em linha reta nem se completa inteiramente em um dado momento da infância. O que se sabe é que somos seres cuja complexidade orgânica se desenvolve em movimentos também complexos, em ritmos variados.

Essa realidade obriga a considerar o fato de que as crianças que chegam ao primeiro ano não se desenvolvem como pequenas máquinas e por isso não seguem uma mesma regulação que permitiria prever e esperar resultados idênticos de todas. Ao contrário disso, as crianças estão em momentos e condições diferentes de adaptação às exigências da nova etapa de desenvolvimento e formação que se inaugura no 1º ano do ensino fundamental.

Além disso, é imprescindível reconhecer que nem todas as crianças compreendem a função positiva da escola em suas vidas. Algumas crianças chegam à escola sem muito conhecimento do que se passa na sala de aula. Nem todas têm irmãs ou irmãos que ofereceram informações e impressões acerca da escola e muitas ouviram relatos muito negativos sobre esse ambiente. Outras, ainda, sabem muita da escola e por isso mesmo acreditam que precisam lutar internamente para preservar a infância que a escola costuma “roubar”. Assim, não espanta que a primeira tarefa dos anos iniciais seja despertar a curiosidade e o interesse pelos conhecimentos que a escola ajuda a construir.

METAS ESSENCIAIS DE APRENDIZAGEM – ANOS INICIAIS

1. Todas as crianças precisam ser ambientadas e reconhecidas pelo(a) professor(a) e pelas outras crianças. Sem isso a aprendizagem não ocorre satisfatoriamente. Por outro lado, nem todas as crianças têm a mesma disposição e abertura para a convivência social. Deve-se incentivar e exigir o relacionamento mínimo, sem ultrapassar os limites de reserva de cada um. **Primeira meta essencial de aprendizagem:** relacionar-se, falar, ouvir e expressar-se no grupo, sem se sentir constrangido(a) ou desrespeitado(a).
2. Todas as crianças têm uma história familiar, embora nem todas conheçam essa história ou tenham condições de conhecê-la. Esse conhecimento precisa ser tratado com muito cuidado e delicadeza, pois, em alguns casos, pode causar sofrimento à criança. **Segunda meta essencial de aprendizagem:** falar, ouvir e expressar saberes e sentimentos acerca da família, sem se sentir constrangido(a) ou desrespeitado(a).
3. As condições materiais de existência, a situação financeira ou particularidades corporais de cada criança não devem e não podem determinar sua posição no grupo. **Terceira meta essencial de aprendizagem:** relacionar-se com as outras pessoas, estabelecendo níveis de intimidade e interesse, sem se sentir constrangido(a) ou desrespeitado(a) em razão de desigualdades de recursos materiais e físicos.
4. As simpatias e antipatias são naturais e comuns. Todavia, o desinteresse ou interesse excessivo, as lideranças ou subordinações abusivas devem ser observados, analisados e adequadamente transformados a fim de que o respeito e a solidariedade se sobreponham. **Quarta meta essencial de**

aprendizagem: encontrar posicionamento adequado e satisfatório no grupo, sem se sentir constrangido(a) ou desrespeitado(a).

5. Gostos e preferências por alimentos, vestimentas, brincadeiras, filmes, livros, religião etc. são aspectos importantes da subjetividade. **Quinta meta essencial de aprendizagem:** liberdade de pensamento e expressão em torno dos gostos e preferências de todo tipo, sem se sentir constrangido(a) ou desrespeitado(a).
6. A saúde geral é um fator importante para a convivência e aprendizagem. **Sexta meta essencial de aprendizagem:** aprender a reconhecer necessidades e características orgânicas a ponto de perceber o que mantém sua saúde: alimentar-se adequadamente (com moderação, seletividade e modos), beber água regularmente, dormir em horário adequado; manter o ambiente, os objetos e a si mesmo limpos e asseados; sentir-se tranquilo em termos de suas necessidades fisiológicas, sem constrangimento ou desrespeito, sentindo-se desimpedido(a) de comunicar.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Embora a maioria das crianças chegue ao ensino fundamental com alguma experiência relacionada à escrita, no primeiro ano ela iniciará um processo de aprendizado sistemático de conhecimento linguístico. Nesse momento da vida escolar, a ação planejada do profissional docente é crucial.

Seguindo a lógica das metas de aprendizagem é possível definir as principais etapas do processo considerando as três dimensões do aprendizado da língua, anteriormente definidas: **produção** (falar e escrever), **recepção** (ouvir e ler) e **constituição do sistema linguístico**.

A primeira etapa do processo deve focalizar o conhecimento do sistema de escrita do português do Brasil. Todavia como reconhece o texto da BNCC

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones (variante fonética de um mesmo fonema), e não de fonemas neutralizados e despídos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita.

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como separam e se juntam e novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (BNCC, 2017, p. 90)

Assim, claramente, é necessário trabalhar por etapas e garantir que todas as crianças alcancem o mesmo nível de conhecimento. Assim sendo, pode-se dizer que a alfabetização segue alguns passos sucessivos:

1. Diferenciar desenhos e formas das letras do alfabeto em diferentes padrões impressos ou inscritos em superfícies e com instrumentos diversos: papel, pedra, lousa, lápis, caneta, gizes, tintas etc.);

2. Reconhecer palavras em materiais diversos do cotidiano (placas, rótulos, documentos etc.);
3. Reconhecer a existência de sinais gráficos que acompanham as palavras, não sendo letras;
4. Compreender que a escrita é linear e se desenvolve da esquerda para a direita;
5. Compreender que as palavras escritas equivalem às palavras usadas na fala;
6. Compreender que as palavras em nossa língua podem começar com qualquer letra do alfabeto, mas só podem terminar com uma das vogais ou com as seguintes consoantes: “L”, “M”, “N”, “R”, “S”, “X”, “Z”.
7. Compreender que em uma mesma palavra as letras podem se repetir e que apenas algumas letras podem se repetir juntas: as vogais “A”, “E”, “I”, “O” e as consoantes “R”, “C”, “S”;
8. Compreender que as letras do alfabeto estão organizadas em uma ordem fixa;
9. Compreender que a representação escrita das palavras faladas ocorre por combinações das letras do alfabeto (vogais e consoantes) e que essas combinações variam de estrutura (sílabas).
10. Reconhecer que os textos escritos têm formatos distintos e que é possível agrupá-los de acordo com certas características próprias do suporte material (tipo de impressão, tamanho, lugares onde são encontrados ou divulgados etc.) ou por características discursivas, próprias das exigências enunciativo-discursivas.

Note-se que esses dez primeiros passos se desenvolvem a partir de textos de diversos gêneros e organizados em diferentes esferas de atividades humanas:

- ✓ **ATIVIDADES COTIDIANAS:** situações de leitura/escuta e escrita/fala que se desenvolvem nos espaços doméstico, vizinhança e das amizades que se caracterizam pela informalidade e pelo alto grau de previsão dos interesses e reações dos destinatários das mensagens. Gêneros textuais típicos: recados, bilhetes, cartas, cartões de felicitações, avisos, convites, lembretes, agendas, diários, receitas, regras e instruções.
- ✓ **ATIVIDADES ESCOLARES:** situações de leitura/escuta e escrita/fala que se desenvolvem no espaço escolar como forma de construção de conhecimentos e se caracterizam por uma elevação gradual dos níveis exigência formal. Gêneros textuais típicos: anotações, apontamentos, resumos, comentários, respostas a questionários, relatos de observação e experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, informações conceituais e históricas.
- ✓ **ATIVIDADES SÓCIO-POLÍTICAS:** situações de leitura/escuta e escrita/fala que se desenvolvem nos espaços da vida social e que se relacionam aos deveres e direitos do cidadão. Gêneros textuais típicos: informações, formulários e outros documentos padronizados que são exigidos pelos órgãos públicos em cumprimento de deveres ou para o requerimento direitos cívicos; veiculação de campanhas e outros chamados de interesse público, textos legais; informações sobre consumo e a comunicação social jornalística em geral.
- ✓ **ATIVIDADES ARTÍSTICO-CULTURAIS:** situações de leitura/escuta e escrita/fala que se desenvolvem nos espaços de lazer e cultura

destinados à divulgação e preservação do patrimônio artístico-cultural em todas as suas manifestações. Gêneros textuais típicos: folhetos, catálogos, resenhas, sinopses, obras ficcionais de cinema, teatro e literatura.

III. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR – ANOS DE CONTINUIDADE

A partir do 3º ano as expectativas de aprendizagem não se diferenciam por completo daquelas traçadas para os anos iniciais, mas caminha na direção da AUTONOMIA.

METAS ESSENCIAIS DE APRENDIZAGEM – ANOS DE CONTINUIDADE

1. Todas as crianças precisam ser ambientadas e reconhecidas pelo(a) professor(a) e pelas outras crianças. Sem isso a aprendizagem não ocorre satisfatoriamente. Por outro lado, nem todas as crianças têm a mesma disposição e abertura para a convivência social. Deve-se incentivar e exigir o relacionamento mínimo, sem ultrapassar os limites de reserva de cada um. **Primeira meta essencial de aprendizagem:** relacionar-se, falar, ouvir e expressar-se no grupo, sem se sentir constrangido(a) ou desrespeitado(a).
2. Todas as crianças têm uma história familiar, embora nem todas conheçam essa história ou tenham condições de conhecê-la. Esse conhecimento precisa ser tratado com muito cuidado e delicadeza, pois, em alguns casos, pode causar sofrimento à criança. **Segunda meta essencial de aprendizagem:** falar, ouvir e expressar saberes e sentimentos acerca de suas origens sociais, sem se sentir constrangido(a) ou desrespeitado(a).
3. As condições materiais de existência, a situação financeira ou particularidades corporais de cada criança não devem e não podem determinar sua posição no grupo. **Terceira meta essencial**

de aprendizagem: relacionar-se com as outras pessoas, estabelecendo níveis de intimidade e interesse, sem se sentir constrangido(a) ou desrespeitado(a) em razão de desigualdades de recursos materiais e físicos.

4. As simpatias e antipatias são naturais e comuns. Todavia, o desinteresse ou interesse excessivo, as lideranças ou subordinações abusivas devem ser observados, analisados e adequadamente transformados a fim de que o respeito e a solidariedade se sobreponham. **Quarta meta essencial de aprendizagem:** encontrar posicionamento adequado e satisfatório no grupo, sem se sentir constrangido(a) ou desrespeitado(a); esforçar-se para regular as emoções e as formas de expressão dos sentimentos, evitando conflitos e sofrimentos para si e para os outros.
5. Gostos e preferências por alimentos, vestimentas, brincadeiras, filmes, livros, religião etc. são aspectos importantes da subjetividade. **Quinta meta essencial de aprendizagem:** liberdade de pensamento e expressão em torno dos gostos e preferências de todo tipo, sem se sentir constrangido(a) ou desrespeitado(a); esforçar-se para aceitar e respeitar as preferências alheias sem juízos preconcebidos ou precipitados.
6. A saúde geral é um fator importante para a convivência e aprendizagem. **Sexta meta essencial de aprendizagem:** aprender a reconhecer necessidades e características orgânicas a ponto de perceber o que mantém sua saúde: alimentar-se adequadamente (com moderação, seletividade e modos), beber água regularmente, dormir em horário adequado; manter o ambiente, os objetos e a si mesmo limpos e asseados; sentir-se tranquilo em termos de suas necessidades fisiológicas, sem constrangimento ou desrespeito, sentindo-se desimpedido(a) de

comunicar; esforçar-se para aceitar e respeitar as condições de saúde das outras pessoas sem constrangê-las ou desrespeitá-las.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Os princípios que norteiam a organização curricular do 3º ao 5º ano são os mesmos descritos para o os anos iniciais. A saber:

1. Os conhecimentos e tarefas de ensino serão organizadas nas três dimensões do aprendizado da língua portuguesa: **produção** (falar e escrever), **recepção** (ouvir e ler) e **constituição do sistema linguístico**.
2. Os objetos de conhecimento serão organizados com base nos textos de diversos gêneros e organizados em diferentes esferas de atividades humanas, a partir dessa etapa mais públicas:
 - ✓ ATIVIDADES ESCOLARES: situações de leitura/escuta e escrita/fala que se desenvolvem no espaço escolar como forma de construção de conhecimentos e se caracterizam por uma elevação gradual dos níveis exigência formal. Gêneros textuais típicos: anotações, apontamentos, resumos, comentários, respostas a questionários, relatos de observação e experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, informações conceituais e históricas.
 - ✓ ATIVIDADES SÓCIO-POLÍTICAS: situações de leitura/escuta e escrita/fala que se desenvolvem nos espaços da vida social e que se relacionam aos deveres e direitos do cidadão. Gêneros textuais típicos: informações, formulários e outros documentos padronizados que são exigidos pelos órgãos públicos em cumprimento de deveres ou para o requerimento direitos cívicos; veiculação de campanhas e outros chamados de

interesse público, textos legais; informações sobre consumo e a comunicação social jornalística em geral.

- ✓ ATIVIDADES ARTÍSTICO-CULTURAIS: situações de leitura/escuta e escrita/fala que se desenvolvem nos espaços de lazer e cultura destinados à divulgação e preservação do patrimônio artístico-cultural em todas as suas manifestações. Gêneros textuais típicos: folhetos, catálogos, resenhas, sinopses, obras ficcionais de cinema, teatro e literatura.

3. A partir do 3º ano até o 5º ano, em progressão gradual, as atividades de linguagem passam se intensificar em termos da compreensão ampliada pela análise textual e da produção de mensagens complexas em termos de efeitos de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito importante ressaltar que as metodologias e escolhas didáticas devem priorizar, não só nos anos iniciais, mas em todo ensino fundamental até o 6º ano, as características gerais da infância, respeitando-a e zelando por ela. A construção de conhecimento não precisa e não deve amortecer o caráter lúdico e prazeroso da pesquisa, das descobertas e das formulações. O aprendizado da linguagem verbal deve antes de tudo ser útil para a interação entre as pessoas, para o estabelecimento da camaradagem infantil e juvenil e para a elaboração de princípios éticos em favor da amizade e da solidariedade.

A possibilidade de produzir e ler bons textos realiza-se como boas conversas entre sujeitos distantes e isso deve significar um exercício de abertura, sensibilidade e empatia.

Assim, se as atividades humanas estão sempre relacionadas com a utilização da língua, como afirma Mikhail Bakhtin, certamente o entendimento, o respeito e a comunhão entre as pessoas são os objetivos mais elevados do ensino de Língua Portuguesa.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

1º e 2º anos

Objetos de conhecimento organizados por áreas de atividade

Dimensão: Recepção e Leitura	Dimensão: Produção Escrita	Conhecimento Linguístico
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer todas as letras do alfabeto em diferentes impressões e formas • Diferenciar palavras de outros signos e imagens visuais • Reconhecer palavras escritas em diferentes suportes textuais • Aprender a direção e linearidade da escrita (da esquerda para a direita) • Reconhecer que as palavras escritas e o sequenciamento correspondem aos modos de falar • Reconhecer palavras semelhantes em termos de grafia e de sonoridade • Reconhecer palavras semelhantes em termos de sentido • Ler textos de diversos gêneros, curtos ou longos, em variados suportes, servindo-se de estratégias associativas entre palavras e ideias conhecidas e novos conhecimentos • Ler e compreender textos de diversos textos, apropriando-se das ideias gerais e dos recursos utilizados como rimas, ritmos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grafar todas as letras do alfabeto no formato peculiar das maiúsculas e minúsculas • Copiar e transcrever palavras escritas em diferentes suportes, distinguindo-as de outros signos e imagens visuais • Aprender a grafar as palavras em sequência, deixando espaço entre elas e mantendo a regularidade do traçado das letras • Aprender a grafar palavras com base na correspondência letras/grafemas que representam fonemas • Produzir palavras a partir de semelhanças de composição gráfica e de sonoridade • Produzir sentido valendo-se de palavras de uso costumeiro e de palavras novas por apropriação do sentido e da grafia • Produzir textos de diferentes gêneros, curtos, em variados suportes, servindo-se de estratégias associativas entre palavras e ideias conhecidas e novos conhecimentos • Produzir textos de diferentes gêneros utilizando recursos aprendidos nos textos lidos e estudados 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as vogais e as consoantes e sua posição na ordenação do alfabeto • Aprender que há palavras compostas de uma única letra e palavras que se compõem de várias letras • Aprender que as palavras da Língua Portuguesa podem começar com qualquer letra do alfabeto, mas só podem terminar com uma das cinco vogais ou com as seguintes consoantes: L, M, N, R, S, X Z • Aprender que uma palavra pode ser formada por letras diferentes ou por algumas letras que se repetem • Aprender como se formam as sílabas (V), (CV), (VC), (CCV), (CVC), (CCVC) e os casos excepcionais (VCC), (CVCC) e (CVCCC) • Conhecer os sinais gráficos (acentos, til, cedilha, hífen e os de pontuação final (. ! ? ...) e intermediária (: , —) • Aprender as correspondências entre os sons da fala e a escrita • Aprender a compor e decompor as sílabas • Regras básicas de ortografia

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

3º ano

Objetos de conhecimento organizados por áreas de atividade

Dimensão: Recepção e Leitura	Dimensão: Produção Escrita	Conhecimento Linguístico
<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos diversos, curtos ou longos, em variados suportes, servindo-se de estratégias associativas entre o gênero, a finalidade da mensagem e os possíveis sentidos pretendidos pelo autor. • Reconhecer recursos básicos de coerência e coesão em textos de diferentes gêneros. • Reconhecer os efeitos de sentido utilizados em textos literários. • Reconhecer os efeitos de sentido utilizados em textos publicitários. • Reconhecer os efeitos de sentido utilizados em textos didático-científicos. • Reconhecer ideais principais e secundárias em diferentes gêneros textuais. • Reconhecer a organização temporal em diferentes gêneros textuais, incluindo as sequências cronológicas diretas, as retrospectivas e projeções 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos diversos, curtos ou longos, em variados suportes, servindo-se de estratégias associativas entre o gênero, a finalidade da mensagem e os possíveis sentidos a serem aprendidos pelo destinatário. • Produzir textos de diversos gêneros fazendo uso de recursos de sequenciação que garantam a coesão e coerência. • Utilizar intencionalmente recursos que produzem efeitos de sentido próprios de textos literários. • Utilizar intencionalmente recursos que produzem efeitos de sentido próprios de textos publicitários. • Utilizar intencionalmente recursos que produzem efeitos de sentido próprios de textos didático-científicos. • Selecionar ideais principais e secundárias em diferentes gêneros textuais • Produzir sequências cronológicas diretas, retrospectivas e projeções em diferentes gêneros textuais 	<ul style="list-style-type: none"> • Regras básicas de concordância nominal (adequação das formas do singular e do plural e de gênero feminino e masculino) entre substantivos, adjetivos, artigos, numerais e pronomes pessoais. • Funções básicas do substantivo, adjetivo, numerais, artigos e pronomes pessoais. • Variação primária de número, pessoa e tempo dos verbos. • Estratégias coesivas a partir do uso de substitutivos de nomes específicos por pronomes e termos genéricos. • Modos de expor e citar o discurso direto (fala de personagens, pessoas entrevistadas etc.) • Modos de expor e citar o discurso indireto (fala de personagens, pessoas entrevistadas etc.)

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

4º ano		
Objetos de conhecimento organizados por áreas de atividade		
Dimensão: Recepção e Leitura	Dimensão: Produção Escrita	Conhecimento Linguístico
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender que cada gênero textual exige do leitor diferentes estratégias de acompanhamento (previsões e inferências) dos sentidos construídos. • Compreender o contexto de produção de diferentes gêneros textuais. • Aprender a reconhecer que não há apenas um sentido possível e que cada leitor pode perceber aspectos diferenciados em um mesmo texto. • Aprender a negociar os sentidos reconhecidos pelos diferentes leitores com o sentido reconhecido pessoalmente. • Aprender a falar e discutir o texto com fidelidade ao que foi dito ou escrito. • Aprender a interpretar os diferentes gêneros textuais a partir de pistas e indicações presentes no texto. • Aprender a distinguir diferentes interpretações, reconhecendo a validade ou invalidade delas. • Ler e compreender textos longos, obras literárias ou não. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir diferentes gêneros textuais em diálogo com os destinatários previstos ou possíveis leitores, considerando as estratégias de construção de sentidos intencionais. • Produzir pistas e indicações do contexto de produção nos diferentes gêneros textuais. • Produzir textos em que a clareza e objetividade da mensagem sejam determinantes. • Produzir textos em que a mensagem expresse sentidos recuperáveis pelo trabalho de interpretação do leitor. • Produzir enunciados e discussões como respostas ao que se ouve e que se lê, fielmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a encontrar a forma primária e o radical das palavras a fim de encontrá-las no dicionário. • Aprender a usar o dicionário, compreendendo a estrutura de cada verbete e diferenciando significados radicais e os diferentes usos possíveis das palavras. • Aprender as desinências verbais e nominais, responsáveis pelas flexões de gênero, número para os nomes e número-pessoal e modo-temporal para os verbos. • Aprender os afixos (prefixos e sufixos) que servem para modificar o significado de um radical. • Aprender os sufixos que modificam o grau de uma palavra (aumentativo e diminutivo). • Aprender a usar os graus comparativos de igualdade, inferioridade e superioridade nas formas sintéticas e analíticas). • Aprender as regras de acentuação gráfica.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

5º ano

Objetos de conhecimento organizados por áreas de atividade

Dimensão: Recepção e Leitura	Dimensão: Produção Escrita	Conhecimento Linguístico
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes estratégias de acompanhamento (previsões e inferências) dos sentidos construídos em cada gênero textual. • Reconhecer e situar histórica e geograficamente o contexto de produção de diferentes gêneros textuais. • Aprender a listar os variados sentidos possíveis que o leitor pode perceber em um mesmo texto. • Negociar sentidos reconhecidos por diferentes leitores, argumentando em conformidade ou discordância com o sentido reconhecido pessoalmente. • Falar e discutir um texto com fidelidade ao que foi dito ou escrito. • Interpretar os diferentes gêneros textuais a partir de pistas e indicações presentes no texto. • Distinguir diferentes interpretações, reconhecendo a validade ou invalidade delas. • Ler e compreender textos longos, obras literárias ou não. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir diferentes gêneros textuais em diálogo com os destinatários previstos ou possíveis leitores, considerando as estratégias de construção de sentidos intencionais. • Produzir pistas e indicações do contexto de produção nos diferentes gêneros textuais. • Produzir textos em que a clareza e objetividade da mensagem sejam determinantes. • Produzir textos em que a mensagem expresse sentidos recuperáveis pelo trabalho de interpretação do leitor. • Produzir enunciados e discussões como respostas ao que se ouve e que se lê, fielmente. • Reduzir um texto às ideias centrais, resumindo-o. • Desenvolver um comentário crítico a partir do resumo de um texto ou obra. • Produzir argumentos justificados com base em conhecimentos científicos e dados estatísticos, citando as fontes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a usar conectivos e demais recursos coesivos. • Aprender a organizar o encadeamento temático em períodos longos e blocos textuais, usando elementos lógico-argumentativos e outros de sequenciação adequados a cada gênero textual. • Aprender a usar a pontuação intermediária (vírgula, ponto-e-vírgula, dois pontos, parêntese, aspas). • Aprender a estrutura básica da frase (sujeito-verbo-objeto ou sujeito-verbo-predicativo) complementada pelo uso dos advérbios. • Aprender a revisar os textos, procurando possíveis ruídos gramaticais que possam impedir a compreensão dos leitores.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

6º ano

Objetos de conhecimento organizados por áreas de atividade

Dimensão: Recepção e Leitura	Dimensão: Produção Escrita	Conhecimento Linguístico
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes estratégias de acompanhamento (previsões e inferências) dos sentidos construídos em cada gênero textual. • Reconhecer e situar histórica e geograficamente o contexto de produção de diferentes gêneros textuais. • Distinguir fato de opinião em diferentes gêneros textuais. • Reconhecer argumentos baseados em fundamentos científico-filosóficos em diferentes gêneros textuais. • Distinguir argumentos válidos de simples opiniões em diferentes gêneros textuais. • Interpretar os diferentes gêneros textuais a partir de pistas e indicações presentes no texto. • Reconhecer estratégias de convencimento do leitor em diferentes gêneros textuais • Distinguir diferentes interpretações, reconhecendo a validade ou invalidade delas. • Ler e compreender textos longos, obras literárias ou não. • Reconhecer e distinguir informações prioritárias de informações secundárias. • Localizar obras, usando informações bibliográficas e referenciais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir diferentes gêneros textuais em diálogo com os destinatários previstos ou possíveis leitores, considerando as estratégias de construção de sentidos intencionais. • Produzir pistas e indicações do contexto de produção nos diferentes gêneros textuais. • Produzir textos que priorizem a exposição de fatos com clareza e objetividade. • Produzir textos argumentativos baseados em fundamentos científico-filosóficos com a intenção de comprovar a validade de um ponto-de-vista. • Produzir enunciados e discussões que exponham uma opinião pessoal, a partir de estratégias de convencimento a partir a adesão do leitor a certo ponto-de-vista. • Produzir textos de diferentes gêneros textuais, adotando diferentes pontos-de-vista sobre um mesmo tema ou problema. • Reduzir um texto às ideias centrais, resumindo-o. • Desenvolver um comentário crítico a partir do resumo de um texto ou obra. • Produzir apontamentos a partir de diferentes fontes de informação para com eles produzir textos expositivos. • Usar citações diretas e indiretas com respeito às fontes e autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a usar conectivos e demais recursos coesivos. • Aprender a organizar o encadeamento temático em períodos longos e blocos textuais, usando elementos lógico-argumentativos e outros de sequenciação adequados a cada gênero textual. • Aprender a usar a pontuação intermediária (vírgula, ponto-e-vírgula, dois pontos, parêntese, aspas). • Aprender a estrutura básica da frase (sujeito-verbo-objeto ou sujeito-verbo-predicativo) complementada pelo uso dos advérbios. • Aprender a revisar os textos, procurando possíveis ruídos gramaticais que possam impedir a compreensão dos leitores. • Aprender a flexionar os verbos regulares em todos os tempos e modos. • Aprender todos os tipos de pronomes substantivos, adjetivos e relativos, reconhecendo os usos e funções. • Aprender os diferentes tipos de numerais, reconhecendo os usos e funções. • Aprender a função da 1ª e da 3ª pessoa gramatical na construção do ponto-de-vista. • Usar diferentes vozes em um mesmo texto, valendo-se das regras de citação direta e indireta.

INGLÊS – CIDADÃO DO MUNDO EU SOU!

O inglês é a língua mais falada no mundo, na soma de falantes nativos e pessoas que a usam como segundo idioma.

O aprendizado deste idioma, em um mundo globalizado, plural e heterogêneo em que vivemos, constitui-se como mais um instrumento, que permite a mediação entre a criança e bens culturais da humanidade, que vão além do mero caráter comunicativo.

Nesta perspectiva, podemos acolher e legitimar os usos que os falantes desta língua, espalhados por todo o mundo, carregam consigo diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que permitirá questionar a visão de que haja um único inglês, e o “inglês correto”, desvinculado a um território, de uma comunidade cultural específica, favorecendo uma educação linguística voltada para a interculturalidade, ou seja, promovendo o reconhecimento e o respeito às diferenças de ver e analisar o mundo, que pode tornar a todos muito próximos por meio das práticas sociais do mundo digital, onde a língua inglesa impera, com termos e expressões muitas vezes utilizados no cotidiano.

Neste sentido a aprendizagem acontece no meio social e cultural dos alunos, sendo esta realidade o norteador das práticas pedagógicas significativas. A visão que corresponde à proposta aqui delineada é a de que a aprendizagem de língua estrangeira se dê num processo de participação em atividades culturais coletivas, por meio de uma interação entre o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões cultural e interpessoal, para tanto, é preciso envolver o aluno em um contexto rico de vivência na língua estrangeira.

Entende-se que num contexto de ensino de Língua Inglesa para crianças, é preciso respeitar as especificidades do seu processo de aprendizagem, oferecendo um ambiente lúdico e um ensino gradativo. A aprendizagem será evidenciada pela participação dos aprendizes nas atividades e não necessariamente na sua capacidade de reprodução imediata dos conteúdos trabalhados.

CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O ensino da Língua Inglesa, na Rede Municipal de Ensino de Franco da Rocha, é direcionado aos 4º, 5º e 6º anos.

Para os 4º e 5º anos:

O professor iniciará experiências inovadoras de comunicação em um contexto lúdico e significativo para o aluno, com propostas que promovam ouvir, falar, ler e escrever em inglês, mediando o uso de vocabulários conhecidos e desconhecidos, como por exemplo o vocabulário que faz parte do cotidiano e está presente em propagandas, outdoors, internet, brinquedos, menus, jogos eletrônicos e muitos outros contextos, iniciando o letramento na língua inglesa, não expondo os alunos a vocabulários ou expressões gramaticais isoladas, e sempre respeitando o ritmo de aprendizado cada um.

Portanto, partindo do princípio da ludicidade, o professor poderá propor atividades como: jogos, músicas para ouvir e cantar, brincadeiras, histórias, desenhos, etc., ou seja, propostas que façam sentido e se integrem ao que os alunos já sabem e promovam sua participação efetiva e livre expressão no processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se que ao final do 5º ano os alunos saibam:

1. Demonstrar compreensão e executar comandos orais;

2. Reconhecer e produzir vocabulário oral e/ou escrito em contexto lúdico e em situações do cotidiano;
3. Cantar canções;
4. Cumprimentar em inglês, em situações contextualizadas de ensino;
5. Produzir vocabulário em situações contextualizadas;
6. Cumprimentar em inglês, em situações contextualizadas de ensino;
7. Identificar o valor numérico e números, em situações contextualizadas;

Para os 6º anos:

Partindo de um princípio de continuidade, ou seja, a progressão entre os anos e o conhecimento já adquirido pelo aluno, caberá ao professor do 6º ano, partindo destas considerações, selecionar um conjunto de textos que contenha uma linguagem contextualizada, tendo em vista que o objetivo do trabalho é a construção do significado, ampliar as possibilidades sociais e culturais, e não meramente a prática de estruturas linguísticas, dando continuidade no aprendizado da Língua Inglesa e desenvolvimento integral do aluno, ressaltando que a partir do 6º ano seu ensino é obrigatório.

Os textos deverão ser selecionados observando as diferentes esferas de circulação, o aprendizado gramatical deve ser analisado a partir destes textos, sendo decorrente das necessidades, a serviço da comunicação, sempre adequando ao nível de complexidade de cada turma.

Espera-se que ao final do 6º ano os alunos saibam:

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

1. Reconhecer e produzir vocabulário;
2. Utilizar as diferentes linguagens ajustadas as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido por exemplo cumprimentar e despedir-se das pessoas, informar hora, idade, informações sobre a aula e cotidiano escolar;
3. Ampliar seu conhecimento sobre algumas manifestações culturais, assim como entender as formas de organização da sua cultura, a fim de respeitar as diferenças culturais;
4. Expressar-se oralmente e por escrito sobre os temas trabalhados;
5. Maior habilidade em expressão escrita.



EDUCAÇÃO FÍSICA – MEU CORPO É UM GRANDE GRITO

A educação física remonta-se ao tempo das sociedades primitivas, as quais precisavam desenvolver suas capacidades corporais a fim de vencer seus desafios diários, desenvolvimento que se deu de forma inconsciente. No Oriente, as sociedades dedicavam-se a prática de exercícios, os quais tinham um sentido moral, preparatório para a vida. Na Índia, a atividade física estava diretamente ligada ao ensino religioso, na China, servia como aprimoramento dos guerreiros para batalhas. Na Grécia antiga, berço dos esportes, a atividade física estava ligada a intelectualidade e a espiritualidade em forma de mitologia e de filosofia de vida, onde o corpo bem definido era sempre bem-visto como sinal de vitalidade, destreza, saúde e força. Nessa época, os gregos criam os jogos olímpicos, que nada mais eram, que uma homenagem aos Deuses.

A educação física, desde sua origem, vem mudando sua concepção através dos anos. Novos pensamentos vêm modificando os conceitos e as formas de ação da educação física no ambiente escolar. Atualmente, ela tem como objetivo geral, despertar nos alunos o interesse em envolver-se com práticas corporais, criando convivências harmoniosas e construtivas entre seus pares, sendo capazes de reconhecer e respeitar as características físicas e desempenho de si próprio e de outros indivíduos, não segregando e nem depreciando outras pessoas por qualidades e peculiaridades como aspectos físicos, sexuais e ou sociais.

Além disso, hoje, a educação física está para além das práticas desportivas. Superada a concepção higienista e de culto ao corpo perfeito, hoje ela faz parte de um vasto campo de estudo, onde devemos levar em consideração as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, considerando-a como

manifestação e expressão individual e de diversos grupos sociais no decorrer da história.

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: **movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática corporal é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.

A escola como em qualquer outra instituição de ensino, possui uma estreita relação em eleger as práticas corporais como meio de aprendizagem. (GONÇALVES apud FOUCAULT, 1994 p.33).

A educação física escolar, portanto, busca o pluralismo de ideias e expressões que se fazem através do lúdico, da liberdade de expressão, da autonomia das crianças, sempre levando em consideração que toda prática corporal deve ser entendida como objeto pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino, visando o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, motor, sócio afetivo e psicológico) respeitando as particularidades de cada um. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos.

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Na rede municipal de Franco da Rocha, cada uma das práticas corporais compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental, conforme BNCC (2017)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º AO 3º ANOS	4º AO 6º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico - combinatórios
Ginástica	Ginástica geral	Ginástica geral Ginástica de condicionamento físico
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas	Jogos de Oposição (Contexto Lúdico)	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		Práticas corporais de aventura urbanas ⁵

⁵ Referente apenas ao 6º ano do Ensino Fundamental

REFERÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO⁶

A unidade temática **Brincadeiras e jogos**, explora as atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pelo respeito de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares.

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para serem estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros.

Por sua vez, a unidade temática **Esportes**, reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser

⁶ Texto extraído da **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017, p. 214-222.

orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição.

No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele. As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade.

Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas.

Assim, são apresentadas sete categorias de esportes (note-se que as modalidades citadas na descrição das categorias servem apenas para facilitar a compreensão do que caracteriza cada uma das categorias. Portanto, não são prescrições das modalidades a ser obrigatoriamente tematizadas na escola):

- **Marca:** conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.).
- **Precisão:** conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.
- **Técnico-combinatório:** reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).
- **Rede/quadra dividida ou parede de rebote:** reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, *badminton* e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, *squash* etc.
- **Campo e taco:** categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não

recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, *softbol* etc.).

- **Invasão ou territorial:** conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.).
- **Combate:** reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, *taekwondo* etc.).

Na unidade temática **Ginásticas**, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada:

- a. Ginástica geral;
- b. Ginásticas de condicionamento físico;
- c. Ginásticas de conscientização corporal.

A ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade.

Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou

coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo. As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal.

Geralmente, são organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atreladas a situações ambientais determinadas, como a ginástica laboral. As ginásticas de conscientização corporal reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas práticas que constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental.

Na unidade temática **Danças** explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas.

A unidade temática **Lutas** focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas

ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, boxe, esgrima, kendo etc.).

Por fim, na unidade temática **Práticas corporais de aventura**, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos.

Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arborismo* etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc.

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de **progressão do conhecimento** devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos.

As unidades temáticas de **Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas** estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em **Ginásticas**, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em **Esportes**, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto **Práticas corporais de aventura** se estrutura nas vertentes urbana e na natureza.

Ainda que não tenham sido apresentadas como uma das práticas corporais organizadoras da Educação Física, é importante sublinhar a necessidade e a pertinência dos estudantes do País terem a oportunidade de experimentar práticas corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o lazer. Essa afirmação não se vincula apenas à ideia de vivenciar e/ou aprender, por exemplo, os esportes aquáticos (em especial, a natação em seus quatro estilos competitivos), mas também à proposta de experimentar “atividades aquáticas”. São, portanto, práticas centradas na ambientação dos estudantes ao meio líquido que permitem aprender, entre outros movimentos básicos, o controle da respiração, a flutuação em equilíbrio, a imersão e os deslocamentos na água.

Ressalta-se que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola. Por exemplo, as práticas corporais de aventura devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar.

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em

todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola.

Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito **dimensões de conhecimento**:

- **Experimentação:** refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito “de carne e osso”. Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.
- **Uso e apropriação:** refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.

- **Fruição:** implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.

- **Reflexão sobre a ação:** refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.

- **Construção de valores:** vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim.

- **Análise:** está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.

- **Compreensão:** está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.

- **Protagonismo comunitário:** refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.

Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma delas exige diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas. Considerando as características dos conhecimentos e das

experiências próprias da Educação Física, é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Assim, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta.

O que se espera de Aprendizagem em Educação Física do 1º ao 6º ano

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

- 8.** Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
- 9.** Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
- 10.** Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

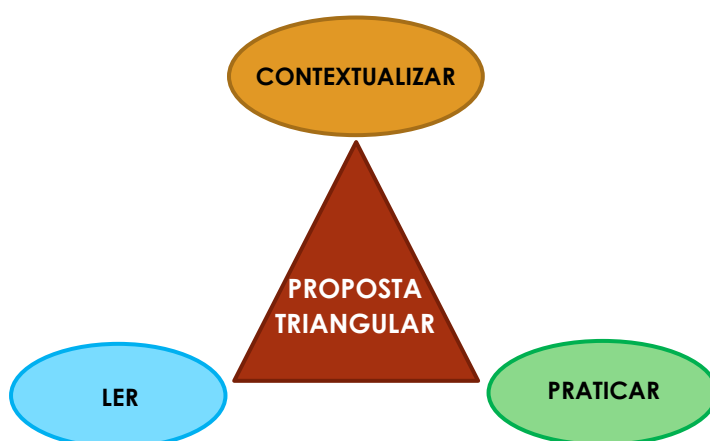


ARTE – ARTISTA, EU?

A Arte é linguagem e conhecimento, resultante de produção histórica, cultural, filosófica, social e por isso está sempre se transformando. Tem características próprias de elementos simbólicos e estéticos que permeiam toda a existência humana e revelam as potencialidades do sujeito como ser sensível, perceptivo, pensante, criador e crítico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), incluiu a Arte no currículo escolar do Ensino Fundamental, e em 2 de maio de 2016, 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, valorizando seus conteúdos próprios e suas linguagens constituintes.

Neste documento, tomaremos como referencial principal para a organização do currículo de Arte, a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (1977, 2001), cuja concepção do ensino de Arte, articula-se a partir de três eixos/ações fundamentais: o ler, o contextualizar e o fazer artístico, o que não se resume ao saber fazer, mas, ao saber ler e refletir sobre as produções artístico/culturais em diferentes contextos (tempos/espacos/culturas).



Esta proposta, para além de garantir as linguagens da Arte, procura assegurar por meio desse componente curricular, o respeito à diversidade social, cultural, religiosa, sexual, às etnias e aos gêneros.

Em Arte, assim como nos demais componentes curriculares, os protagonistas do processo de ensino/aprendizagem são os alunos. A eles deve ser possibilitada a interação com as linguagens da arte, por meio de produções artísticas e outras manifestações estéticas da cultura, da natureza, dos contextos sociais. Essa interação é que permitirá que os alunos conheçam a forma de produção em cada umas das linguagens; os elementos que as constituem; as pessoas que as produziram; os materiais e técnicas utilizadas, além de expressar-se por meio das diversas linguagens da Arte.

Procurou-se nesta proposta, contemplar uma pluralidade de contextos, culturas, sociedades, estéticas, produções, tempos históricos.

O QUE SE ESPERA DE APRENDIZAGEM EM ARTE DO 1º AO 6º ANO

- 1.** Conhecer, ler e interpretar os elementos das linguagens artísticas, por meio das produções da arte, da cultura, da natureza, posicionando-se de forma crítica, reflexiva, questionadora;
- 2.** Conhecer e Pesquisar em Arte e suas linguagens, (re)conhecendo-a em seu contexto histórico, social e cultural, refletindo, analisando e comparando fatos, relacionando e sistematizando informações sobre os bens artísticos, culturais e da natureza;
- 3.** Produzir e propor formas de expressão em Arte, interagindo com diferentes produções visuais, musicais, teatrais, coreográficas, ampliando seu repertório estético, pessoal, constituindo formas próprias de expressão artística.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTE – 1º ao 3º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Teatro	<ul style="list-style-type: none">• Formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos• Elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).• A teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.
Música	<ul style="list-style-type: none">• Formas e gêneros de expressão musical• Usos e funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.• Elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) e as características de instrumentos musicais variados.• Formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual e apresentação da notação musical convencional (reconhecer).
Dança	<ul style="list-style-type: none">• Formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos• Relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

	<ul style="list-style-type: none">• Formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.• Aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.
Artes visuais	<ul style="list-style-type: none">• Formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas• Elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).• Matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.• Formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.)• Categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).



ARTE – 4º ao 6º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Teatro	<ul style="list-style-type: none">• Formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos• Elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).• Elementos de composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia)• A teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.
Música	<ul style="list-style-type: none">• Formas e gêneros de expressão musical• Usos e funções da música em diversos contextos de produção e circulação• Relação entre as práticas musicais e as diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.• Elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) e as características de instrumentos musicais variados.• Fontes e materiais sonoros para práticas de composição/criação, execução e apreciação musical.• Formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

	<p>criativas etc.), procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual e apresentação da notação musical convencional (reconhecer).</p>
Dança	<ul style="list-style-type: none">• Formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, nacionais e estrangeiros, de diferentes épocas.• Relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.• Formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.• Aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.• Procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.• Brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais.
Artes visuais	<ul style="list-style-type: none">• Formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais.• Diferentes estilos visuais• Linguagens das artes visuais integradas às

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeo etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.

- Elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
- Formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance* etc.)
- Categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).



HISTÓRIA – TANTAS HISTÓRIAS, TANTAS PERGUNTAS

Ao longo de tempo, as narrativas históricas atenderam a diferentes interesses e propósitos, e o ensino de História foi acompanhando esta tendência.

No Brasil não foi diferente, no século XIX, quando o componente curricular foi instituído, fundamentava-se no positivismo e tinha como objetivo a construção de uma identidade nacional. Tinha como fonte de estudo os textos narrativos de história, os quais eram ensinados de forma fragmentada e visava a memorização de fatos, datas e a exaltação dos “heróis” nacionais, como se os processos históricos se constituíssem de forma linear, ignorando as relações opressivas e de dominação entre os povos.

Durante o regime militar (1964-1985), essa tendência foi acentuada, e o ensino de História serviu como mecanismo para a legitimação da ideologia cultural, social, política e econômica vigente. Além disso, centrou-se, por meio de componentes curriculares como os Estudos Sociais e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em afirmar o espírito patriótico e nacionalista que fundamentava o regime militar.

Entretanto, desde meados dos anos 1980, especialmente após a reabertura democrática e a construção de novas políticas educacionais, fruto de lutas e debates por parte de diversos grupos, o ensino de história foi se modificando:

A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista (PINSKY, 2015, p. 7).

Assim, consideraremos nesta proposta o ensino de História pela perspectiva da experiência humana, como processos que se dão no tempo e no espaço. Dessa forma, são conceitos fundamentais para a compreensão dos processos históricos: o tempo histórico, as relações sociais, a cultura de cada sociedade. Elementos que são constituintes diretos da memória socialmente construída.

Compreender como se estruturaram e se estruturam as relações sociais ao longo da História é imprescindível para a compreensão do presente, para a defesa da cidadania, do respeito à diversidade de saberes e de cultura, assim como na construção de valores e atitudes democráticos pelo aluno, à medida que possibilita a ele reconhecer-se como sujeito histórico, no âmbito individual e coletivo.

Para a compreensão da historicidade e das ações sociais humanas, partiremos da história de vida de cada aluno, primeira referência para esta compreensão. Partindo-se dos primeiros grupos de convívio do aluno (família, igreja, escola, etc.), como primeiro processo de construção da ideia de pertencimento e identidade, ampliar-se-á, posteriormente, o estudo de outros tempos e outros espaços de convívio do aluno ou que lhe seja conhecido por meio de narrativas históricas e biográficas.

Desse modo, cria-se condições para a construção cada vez mais ampliada e aprofundada da ideia de tempo e de temporalidade histórica, conceitos fundamentais para a compreensão da vida social como processo histórico, desde a família até longos períodos históricos, como a História do Brasil, por exemplo.

De que lançar mão para a construção do conhecimento histórico nesta perspectiva? Apenas a exposição oral ou a leitura de textos de narrativas históricas não são suficientes e favoráveis à construção desse conhecimento. De outro modo, podemos recorrer à prática da

construção de biografias, autobiografias e entrevistas, escritas e pesquisas que inevitavelmente permitem uma posição reflexiva com relação à sua história e à história do outro. Isso, porque o modo como os sujeitos contam suas histórias de vida não estão apartadas das condições sócio históricas do momento que ocorreram e da realidade atual nas quais fazem seus relatos; condições que revelam as relações individuais e coletivas dos sujeitos, as relações entre o público e o privado, a própria imagem que tem de si mesmos, assim como o poder repressor ou democrático que se fazem presentes nas relações sociais em cada tempo e espaço.

Além do mais, lembrar, narrar, são ações que se constituem da valorização de determinados eventos e personagens e da exclusão de outros, seletividade determinada pela concepção de mundo de cada sujeito e da compreensão e da convicção de cada um quanto às relações sociais, culturais, políticas, econômicas e temporais que constituem os processos históricos e a vida em sociedade.

Para além da narrativa histórica, outras fontes históricas devem servir como apoio ao trabalho nesta área: músicas, filmes, fotografias, documentos oficiais, documentos pessoais, imagens, objetos, cartas, diários, jornais e outros elementos que possam subsidiar o estudo histórico.

O QUE SE ESPERA COMO APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA DO 1º AO 3º ANO

- 1.** Construção da ideia de sujeito e identidade, a partir do reconhecimento do “eu”, do “outro” e do “nós”;
- 2.** Compreensão de tempo e espaço, a partir do referencial da comunidade de pertencimento;
- 3.** Conhecer e reconhecer as formas de registros e fontes históricas;

4. Compreender as relações do homem com a natureza como forma de sobrevivência;
5. Compreender a história da cidade, reconhecer e valorizar o patrimônio histórico e cultural local, conhecer e reconhecer espaços públicos e privados de referência para a comunidade, como os espaços de lazer, cultura, trabalho e educação, por exemplo.

O QUE SE ESPERA COMO APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA DO 4º AO 6º ANO

1. Compreender o que são fontes históricas e sua contribuição para a memória e a narrativa histórica;
2. Compreender o que é patrimônio material e imaterial da humanidade e reconhecê-los e valorizá-los;
3. Compreender a organização de povos antigos – indígenas do território brasileiro, da África (egípcios), do Oriente Médio (mesopotâmicos) e do Ocidente Clássico (Grécia e Roma);
4. Compreender a lógica da organização política a partir do estudo de povos antigos: Grécia, Roma, povos da África;
5. Compreender aspectos básicos da Idade Média;
6. Compreender as relações do homem com a natureza como forma de sobrevivência ao longo dos processos de mudança e permanência das sociedades humanas;
7. Compreender as relações sociais que foram se estabelecendo nas sociedades ao longo dos processos de mudança e permanência das sociedades humanas;
8. Compreender o processo de colonização do Brasil;

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

9. Compreender as relações sociais e de poder que fundamentaram a escravidão e o massacre indígena no processo de colonização do Brasil;
10. Compreender a importância dos quilombos na resistência escrava;
11. Compreender os processos migratórios do século XX no Brasil.



HISTÓRIA – 1º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	<ul style="list-style-type: none">• As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente e futuro, ontem, hoje, amanhã)• Formas de medir o tempo: hora, dia, semana, mês, ano...• As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade• A escola e a diversidade do grupo social envolvido
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	<ul style="list-style-type: none">• A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial• A vida em família: diferentes configurações e vínculos• A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

HISTÓRIA – 2º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
A Comunidade e seus registros	<ul style="list-style-type: none">• A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas• A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço• Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)
As formas de registrar as experiências da comunidade	<ul style="list-style-type: none">• As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	<ul style="list-style-type: none">• A sobrevivência e a relação com a natureza



HISTÓRIA – 3º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	<ul style="list-style-type: none">• O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive• Os patrimônios históricos e culturais da município de Franco da Rocha
O lugar em que vive	<ul style="list-style-type: none">• A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.) em Franco da Rocha• A produção dos marcos da memória: formação cultural da população de Franco da Rocha• A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças
A noção de espaço público e privado	<ul style="list-style-type: none">• A cidade de Franco da Rocha, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental• A cidade de Franco da Rocha e suas atividades: trabalho, cultura e lazer



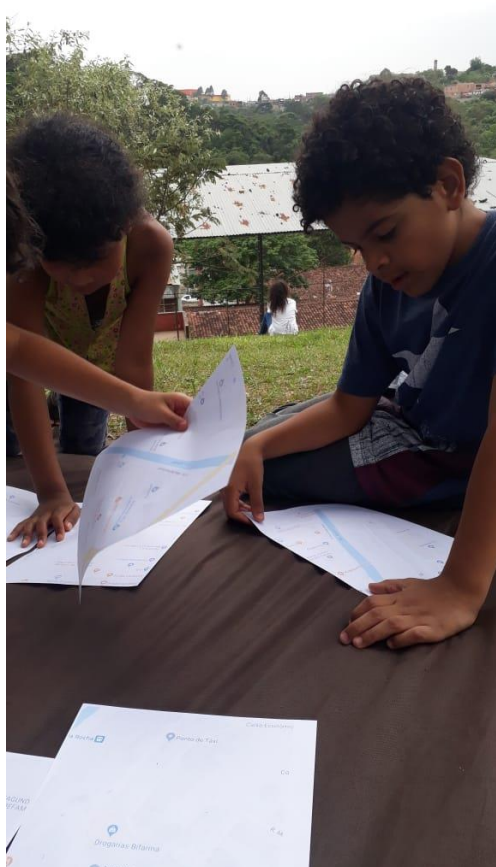
HISTÓRIA – 4º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	<ul style="list-style-type: none">• A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras• O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais
Circulação de pessoas, produtos e culturas	<ul style="list-style-type: none">• A circulação de pessoas e as transformações no meio natural• A invenção do comércio e a circulação de produtos• As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural• O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais
As questões históricas relativas à colonização e ao escravismo	<ul style="list-style-type: none">• A chegada dos europeus e o processo de colonização das terras da América• O escravismo africano no processo de colonização do Brasil• O escravismo indígena e o massacre aos povos nativos• A formação dos quilombos no final do século XIX e início do XX

HISTÓRIA – 5º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	<ul style="list-style-type: none">• O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados• As formas de organização social e política: a noção de Estado• O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos• Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas
Registros da história: linguagens e culturas	<ul style="list-style-type: none">• As tradições orais e a valorização da memória• O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias• Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade
História: tempo, espaço e formas de registro	<ul style="list-style-type: none">• A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias• Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico• As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização

HISTÓRIA – 6º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
As questões históricas relativas às migrações	<ul style="list-style-type: none">• O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo• Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil• As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	<ul style="list-style-type: none">• Povo da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)• Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais• O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma
Lógicas de organização política	<ul style="list-style-type: none">• As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma<ul style="list-style-type: none">◦ Domínios e expansão das culturas grega e romana◦ Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política• As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias• A passagem do mundo antigo para o mundo medieval• A fragmentação do poder político na Idade Média• O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho e formas de organização social e cultural	<ul style="list-style-type: none">• Senhores e servos no mundo antigo e no medieval• Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)• Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval• O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média• O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval
---	--



GEOGRAFIA - O HOMEM E O ESPAÇO: SUA MORADA OU SUA PRISÃO?

A Geografia tem, como objeto fundamental de estudo, o **espaço geográfico** – **território, lugar, região, natureza e paisagem** - e as transformações contínuas desse espaço ao longo do tempo. A transformação do espaço é elemento propulsor e concreto do processo de constituição econômica, social, cultural, política e territorial da sociedade. Deste aspecto, o ensino da Geografia contribui para a compreensão dos conceitos de **pensamento espacial** e **raciocínio geográfico** e, também, à formação de sujeitos capazes de compreender o processo de transformação do espaço em que vivem e de ao mesmo tempo modificá-lo.

O que é o raciocínio geográfico? É a compreensão do mundo, da vida, do cotidiano, ou seja, “compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas”. (BNCC, 2017).

DESCRIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

*MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEographia**, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, p.41-58, 1999.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (org.). **Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982, p.35-49.

Como em qualquer área do conhecimento, o ensino da Geografia deve estar articulado ao contexto real e contemporâneo do aluno. Temáticas geográficas como a interação sociedade/natureza, as questões ambientais, os processos de regionalização e globalização são inerentes ao currículo de Geografia.

Partindo dos elementos fundamentais do ensino de Geografia e das temáticas geográficas do tempo presente, espera-se que os alunos construam conhecimentos essenciais quanto às organizações espaciais, o entendimento das relações sociedade/natureza ao longo do tempo, as transformações da sociedade e sua produção no espaço geográfico.

O ensino de Geografia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental tem o papel de propiciar condições para que os alunos construam referências espaciais a partir da alfabetização cartográfica. O que inclui, de acordo com a BNCC (2017):

- 1.** Ensinar a partir do espaço em que a criança está inserida, para conhecer o lugar onde vive e, a partir dele, como nos situamos e nos orientamos no espaço.
- 2.** Situações didáticas que envolvem ler e interpretar a produção e a representação do espaço geográfico (fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações), auxiliam no letramento, além de proporcionarem às crianças fazer relações do lugar que vivem com outros lugares e desenvolver a percepção e o domínio do espaço.
- 3.** A alfabetização cartográfica tem como princípio fundamental compreender os conceitos de linha, ponto e área. Formas gráficas que são componentes de qualquer tipo de mapa, são elas que dão significado à representação cartográfica.

O QUE SE ESPERA DE CONHECIMENTO DO 1º AO 3º ANO EM GEOGRAFIA

1. Construir conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e estimular o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo a leitura das linguagens cartográficas e iconográficas.
3. Desenvolver processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político
4. Desenvolver a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Desenvolver atitudes de respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, com base em princípios éticos, democráticos e solidários.

O QUE SE ESPERA DE CONHECIMENTO DO 4º AO 6º ANO EM GEOGRAFIA

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão de como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação

humana e produção do espaço.

4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia e responsabilidade, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.



GEOGRAFIA – 1º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	<p>O modo de vida das crianças em diferentes lugares:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.); 2. Semelhanças e diferenças entre esses lugares; 3. Semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares. <p>Situações de convívio em diferentes lugares:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. 2. Convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola, casa etc.)
Conexões e escalas	<p>Ciclos naturais e a vida cotidiana:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais.
Mundo do trabalho	<p>Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diferentes tipos de moradia, de objetos de uso do cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários) e as técnicas e materiais utilizados em sua produção. 2. Atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.
Formas de representação e pensamento espacial	<p>Pontos de referência</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mapas mentais e desenhos com base em itinerários, histórias inventadas e brincadeiras. 2. Mapas simples de localização de elementos do local de vivência, com referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) tendo o corpo como referência.

Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência: <ol style="list-style-type: none">1. Características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.)2. Mudanças de vestuário e hábitos alimentares da comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.
--	---



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

GEOGRAFIA – 2º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	<p>Convivência e interações entre pessoas na comunidade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. História das migrações no bairro ou comunidade em que vive; 2. Costumes e tradições de diferentes populações do bairro ou comunidade em que vive; <p>Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Meios de transporte e de comunicação, e seu papel na conexão entre diferentes lugares;
Conexões e escalas	<p>Experiências da comunidade no tempo e no espaço:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hábitos, relações com a natureza e modo de viver de pessoas em diferentes lugares. <p>Mudanças e permanências:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Mudanças e permanências de um mesmo lugar em diferentes tempos.
Mundo do trabalho	<p>Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O dia e a noite, e a relação com diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.). 2. Atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) e seus impactos ambientais.
Formas de representação e pensamento espacial	<p>Localização, orientação e representação espacial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diferentes formas de representação da paisagem dos lugares de vivência (desenhos, mapas mentais, maquetes). 2. Objetos e lugares de vivência (escola e moradia) representadas em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua). 3. Representações espaciais da sala de aula e da escola: princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora).
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Importância do solo e da água para a vida e seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.

GEOGRAFIA – 3º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	<p>A cidade e o campo: aproximações e diferenças</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo; 2. Marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens dos seus lugares de convivência; 3. Diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em diversos lugares.
Conexões e escalas	<p>Paisagens naturais e antrópicas⁷ em transformação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Processos naturais e históricos que atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas dos lugares de vivência dos alunos.
Mundo do trabalho	<p>Matéria-prima e indústria</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza
Formas de representação e pensamento espacial	<p>Representações cartográficas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica 2. Legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Produção, circulação e consumo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consumo excessivo e sua relação com a produção de lixo doméstico. 2. Consumo consciente e hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. <p>Impactos das atividades humanas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usos dos recursos naturais, com ênfase nos usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.) e os problemas ambientais provocados por esses usos. 2. Utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável. 3. Impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural e os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.

⁷ Antrópica: resultante da ação humana

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

GEOGRAFIA – 4º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	<p>Território e diversidade cultural</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), as características próprias de cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. <p>Processos migratórios no Brasil</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. <p>Instâncias do poder público e canais de participação social</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
Conexões e escalas	<p>Relação campo e cidade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Especificidades, interdependência, fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas. <p>Unidades político-administrativas do Brasil:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Unidades político-administrativas oficiais nacionais e locais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia. <p>Territórios étnico-culturais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Territórios étnico-culturais existentes no Brasil: terras indígenas, comunidades remanescentes de quilombos e a legitimidade da demarcação desses territórios.
Mundo do trabalho	<p>Trabalho no campo e na cidade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características do trabalho no campo e na cidade. <p>Produção, circulação e consumo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.
Formas de representação e pensamento espacial	<p>Sistema de orientação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas. <p>Elementos constitutivos dos mapas</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Tipos variados de mapas, suas características, finalidades, diferenças e semelhanças.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Conservação e degradação da natureza:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) do ambiente local, e a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

GEOGRAFIA – 5º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	<p>Dinâmica populacional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinâmicas populacionais do município e as relações entre migrações e condições da infraestrutura. <p>Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios</p>
Conexões e escalas	<p>Território, redes e urbanização:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formas e funções das cidades e as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo crescimento das cidades. 2. Características da cidade e as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.
Mundo do trabalho	<p>Trabalho e inovação tecnológica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. 2. Transformações dos meios de transporte e de comunicação. 3. Diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.
Formas de representação e pensamento espacial	<p>Mapas e imagens de satélite</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comparação de transformações de paisagens nas cidades por meio de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes. <p>Representação das cidades e do espaço urbano</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Mapas temáticos e representações gráficas de conexões e hierarquias entre diferentes cidades
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Qualidade ambiental:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qualidade ambiental e formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.) <p>Diferentes tipos de poluição</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.) e as soluções possíveis. <p>Gestão pública da qualidade de vida</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Órgãos do poder público e canais de participação social e as propostas implementadas por esses órgãos e que afetam a comunidade em que vive.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

GEOGRAFIA – 6º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	<p>Identidade sociocultural</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Modificações das paisagens local e os usos desses lugares em diferentes tempos. 2. Modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade.
Conexões e escalas	<p>Relações entre os componentes físico-naturais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. 2. O ciclo da água, o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. 3. Padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	<p>Transformação das paisagens naturais e antrópicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, pelo desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. 2. Interação humana com a natureza e o surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	<ol style="list-style-type: none"> 3. Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras 4. Escalas gráficas e numéricas dos mapas para medir distâncias na superfície 5. Representação de elementos e estruturas da superfície terrestre: modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Biodiversidade e ciclo hidrológico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) 2. Apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), e suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. 3. Interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais e as transformações da biodiversidade local e do mundo. 4. O consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo e as transformações nos ambientes urbanos. <p>Atividades humanas e dinâmica climática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

MATEMÁTICA – TIRANDO OS NOVE FORA

A maioria de nós vivenciou experiências escolares de aprendizagem da Matemática que fez com que nos distanciássemos da disciplina e muitas vezes dificultasse essa aprendizagem. Isso, porque o ensino da Matemática, durante muito tempo, baseou-se em cálculos, fórmulas e situações-problema muito distantes do cotidiano. Eram raras as situações didáticas que traziam algum contexto de uso social desse conhecimento.

Com a modernização do ensino da matemática, e o trabalho com conceitos fundamentais como o de alfabetização matemática, o ensino dessa disciplina passa a ter como objetivos, para além da aprendizagem dos números e suas operações, a formação de sujeitos capazes de compreender o espaço em que vivem, quantifiquem esse espaço, compreendam e utilizem as informações que lhe são apresentadas e tenham condições de desenvolver raciocínios que estabeleçam relações entre essas informações, além de resolverem problemas da vida cotidiana por meio de conhecimentos matemáticos.

Nesta proposta curricular, seguindo a orientação da BNCC (2017), a organização do ensino da Matemática baseia-se em cinco eixos de conhecimento:

1. Números;
2. Álgebra;
3. Geometria;
4. Grandezas e Medidas;
5. Probabilidade e Estatística.

Entretanto, apesar da organização por eixos, os conhecimentos matemáticos devem ser trabalhados de forma integrada ao longo de cada bimestre.

O princípio metodológico do ensino da Matemática, na perspectiva da resolução de situações problema e da modelagem matemática, devem ser as abordagens principais e devem perpassar todas as situações didáticas.

Modelagem Matemática...

Para Burak (1992, p.62), modelagem matemática é o “conjunto de procedimentos cujo objetivo é construir um paralelo para tentar explicar, matematicamente, os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano, ajudando-o a fazer previsões e a tomar decisões”.

Pela resolução de situações problema propicia-se a aprendizagem por meio do desenvolvimento do raciocínio lógico dedutivo. Ou seja, o aluno é levado a selecionar as informações adequadas à escolha de estratégias de resolução de situações-problema, a levantar hipóteses sobre essas estratégias, e a buscar mecanismos de validação dessas hipóteses.

O professor propõe uma comunidade colaborativa e criativa de aprendizagem matemática baseada no questionamento, na reflexão e na construção coletiva do conhecimento. O papel do professor orientado por essa crença é o de mediador na construção do conhecimento, ampliando-o cada vez mais, e tornando os objetos matemáticos e suas nomenclaturas específicas familiares.

Por outro lado, atividades pedagógicas isoladas, baseadas na repetição de regras e técnicas e, por conseguinte, ao treino de aplicação mecânica desses procedimentos, pouco colaboram para o desenvolvimento e aprendizagem da Matemática. A resolução de situações problema, ao contrário, faz parte de práticas de uso social em situações do cotidiano, o que dá sentido aos conceitos e ao raciocínio

matemático. Além de contribuir para o exercício da argumentação, da busca de diferentes soluções para situações do cotidiano.

Nessa perspectiva, é importante que o professor conheça todo a proposta curricular de matemática, e não apenas a proposta indicada para a turma/ano em que está planejando as aulas, mas também para anos anteriores, e para os posteriores. Por isso, os quadros de conteúdo, referentes a cada ano, estão organizados de forma panorâmica, abarcando do 1º ao 6º ano, o que permite ao professor ter uma visão geral dos quadros, e assim poder dimensionar e adequar o trabalho a ser desenvolvido no ensino da Matemática de forma continuada entre um ano e outro.

O QUE SE ESPERA DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA DO 1º AO 3º ANO

Espera-se que os alunos saibam:

- Resolver situações-problema que envolvam contagem e medida, significados das operações e seleção de procedimentos de cálculo;
- Ler e escrever números, utilizando conhecimentos sobre a escrita posicional;
- Manipular o sistema monetário brasileiro;
- Comparar e ordenar quantidades que expressem grandezas familiares aos alunos, interpretar e expressar os resultados da comparação e da ordenação;
- Medir, utilizando procedimentos pessoais, unidades de medida não-convencionais ou convencionais (dependendo da familiaridade) e instrumentos disponíveis e conhecidos;
- Localizar a posição de uma pessoa ou um objeto no espaço e

identificar características nas formas dos objetos;

- Identificar, diferenciar e estabelecer relações nas formas geométricas: Triângulo, Quadrado, Retângulo e Círculo;
- Ler, interpretar e produzir gráficos e tabelas.

O QUE SE ESPERA DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA DO 4º AO 6º ANO

Espera-se que os alunos saibam:

- Resolver situações-problema que envolvam contagem, medidas, os significados das quatro operações, utilizando estratégias pessoais e convencionais para as devidas resoluções;
- Ler, escrever números naturais e racionais, ordenar números naturais e racionais na forma decimal e na forma de fração, pela interpretação do valor posicional de cada uma das ordens;
- Apropriar-se das equivalências presentes no sistema monetário brasileiro;
- Realizar cálculos, mentalmente e por escrito, envolvendo números naturais e racionais e comprovar os resultados, por meio de estratégias de verificação;
- Medir e fazer estimativas sobre medidas, utilizando instrumentos de medida convencionais;
- Interpretar e construir representações espaciais (croquis, itinerários, maquetes...), utilizando-se de elementos de referência e estabelecendo relações entre eles;
- Reconhecer e descrever formas geométricas tridimensionais e bidimensionais;

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Recolher dados sobre fatos e fenômenos do cotidiano, analisando as informações utilizando procedimentos de organização, expressando o resultado em tabelas, gráficos e em produções de textos com argumentativos matemáticos.



1. Números: Tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar características de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações.

1º ANO

- Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem
- Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação
- Reta numérica
- Construção de fatos básicos da adição a partir da resolução de situações problema.
- Resolução de situações problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração

2º ANO

- Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais.
- Compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)
- Composição e decomposição de números naturais
- Reta Numérica
- Resolução de situações problema envolvendo diferentes significados da adição e da subtração
- Problemas envolvendo diferentes significados da Multiplicação (adição de parcelas iguais e o significado de dobro, metade, triplo e terça parte - agrupamentos).
- Sistema Monetário Brasileiro

3º ANO

- Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens.
- Composição e decomposição de números naturais
- Reta numérica
- Construção de fatos fundamentais das quatro operações a partir da resolução de situações problema com ênfase adição, subtração e multiplicação na compreensão dos Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte
- Resolução de situações problemas ampliando os procedimentos de cálculo mental
- Sistema Monetário Brasileiro

4º ANO

- Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens
- Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10
- Reta Numérica
- Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo mental e registro com números naturais
- Resolução de situações problema envolvendo as quatro operações com ênfase nos diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida
- Problemas de contagem (*PRINCIPIO FUNDAMENTAL DA CONTAGEM*)
- Números racionais: frações unitárias mais usuais ($1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$ e $1/100$)
- Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro

5º ANO

- Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens)
- Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica
- Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica.
- Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência
- Cálculo de porcentagens e representação fracionária
- Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita
- Problemas de contagem do tipo: "Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?"

6º ANO

- Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal
- Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações
- Resolução de situações problema com ênfase em Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números racionais.
- Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da "regra de três"

2. Álgebra: Tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas.

1º ANO

- Reconhecimento de Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências
- Construção de Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas

Sequência Recursiva:

É aquela originalizada a partir de um argumento pré-estabelecido (regularidade: mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, de 5 em 5, por exemplo)

2º ANO

- Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas
- Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência

3º ANO

- Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas

4º ANO

- Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural
- Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser divididos por um mesmo número natural diferente de zero
- Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

5º ANO

- Grandezas diretamente proporcionais
- Resolução de situações Problema envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais.

6º ANO

- Propriedades da igualdade.
- Resolução de situações Problema que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo.



3. Geometria: Envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes.

1º ANO

- Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado
- Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico
- Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais

2º ANO

- Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido
- Elaboração de esboço de roteiros e de plantas simples
- Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características
- Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características

3º ANO

- Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência
- Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações.
- Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características.
- Congruência de figuras geométricas planas (malha quadriculada)

4º ANO

- Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido;
- Paralelismo e perpendicularismo;
- Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento;
- Representações, planificações e características;
- Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros;
- Congruência de figuras geométricas planas (malha quadriculada)
- Simetria

5º ANO

- Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características
- Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos
- Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes

6º ANO

- Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas)
- Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados
- Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas

4. Grandezas e medidas: A expectativa é que os alunos reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, devem resolver problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área (de triângulos e retângulos) e capacidade e volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medida padronizadas mais usuais.

1º ANO

- Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais.
- Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário.
- Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas

2º ANO

- Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro)
- Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm³, grama e quilograma)
- Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas
- Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores

3º ANO

- Significado de medida e de unidade de medida
- Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações
- Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações
- Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo
- Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas

4º ANO

- Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais
- Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas
- Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo
- Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana
- Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro

5º ANO

- Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais
- Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações
- Plantas baixas e vistas aéreas
- Noção de volume

6º ANO

- Resolução de situações Problema sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume
- Ângulos: noção, usos e medida
- Plantas baixas e vistas aéreas

5. Probabilidade e estatística: Ela propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos.

1º ANO

- Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples
- Coleta e organização de informações
- Registros pessoais para comunicação de informações coletadas

2º ANO

- Coleta, classificação, representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.
- Elaborar textos a partir dos argumentos extraídos de gráficos e tabelas.

3º ANO

- Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras.
- Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos.
- Elaborar textos a partir dos argumentos extraídos de gráficos e tabelas.

4º ANO

- Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos.
- Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada
- Elaborar textos a partir dos argumentos extraídos de gráficos e tabelas.

5º ANO

- Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios.
- Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas
- Elaborar textos a partir dos argumentos extraídos de gráficos e tabelas.

6º ANO

- Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável
- Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e probabilidade frequentista)
- Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas
- Coleta de dados, organização e registro
- Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações
- Análise de informações em diferentes tipos de representações: gráficos e fluxogramas

Ampliando o Conhecimento⁸:

1. Adição e Subtração: Significados

O desenvolvimento da investigação na área da Didática da Matemática traz novas referências para o tratamento das operações. Entre elas, encontram-se as que apontam os problemas aditivos e subtrativos como aspecto inicial a ser trabalhado na escola, concomitantemente ao trabalho de construção do significado dos números naturais.

A justificativa para o trabalho conjunto dos problemas aditivos e subtrativos baseia-se no fato de que eles compõem uma mesma família, ou seja, há estreitas conexões entre situações aditivas e subtrativas. A título de exemplo, analisa-se a seguinte situação:

“João possuía 8 figurinhas e ganhou mais algumas num jogo. Agora ele tem 13 figurinhas”.

Ao observar as estratégias de solução empregadas pelos alunos, pode-se notar que a descoberta de quantas figurinhas João ganhou, às vezes, é encontrada pela aplicação de um procedimento aditivo, e, outras vezes, subtrativo.

Isso evidencia que os problemas não se classificam em função unicamente das operações a eles relacionadas a priori, e sim em função dos procedimentos utilizados por quem os soluciona.

Outro aspecto importante é o de que a dificuldade de um problema não está diretamente relacionada à operação requisitada para a sua solução. É comum considerar-se que problemas aditivos são mais simples para o aluno do que aqueles que envolvem subtração.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>

Mas a análise de determinadas situações pode mostrar o contrário:

- *Carlos deu 5 figurinhas a José e ainda ficou com 8 figurinhas.*

Quantas figurinhas Carlos tinha inicialmente?

- *Pedro tinha 9 figurinhas. Ele deu 5 figurinhas a Paulo. Com quantas figurinhas ele ficou?*

O primeiro problema, que é resolvido por uma adição, em geral se apresenta como mais difícil do que o segundo, que frequentemente é resolvido por uma subtração.

Pelo aspecto do cálculo, adição e subtração também estão intimamente relacionadas. Para calcular mentalmente $40 - 26$, alguns alunos recorrem ao procedimento subtrativo de decompor o número 26 e subtrair primeiro 20 e depois 6; outros pensam em um número que devem juntar a 26 para se obter 40, recorrendo neste caso a um procedimento aditivo.

A construção dos diferentes significados leva tempo e ocorre pela descoberta de diferentes procedimentos de solução. Assim, o estudo da adição e da subtração deve ser proposto ao longo dos dois ciclos, juntamente com o estudo dos números e com o desenvolvimento dos procedimentos de cálculo, em função das dificuldades lógicas, específicas a cada tipo de problema, e dos procedimentos de solução de que os alunos dispõem.

Dentre as situações que envolvem adição e subtração a serem exploradas nesses dois ciclos, podem-se destacar, para efeito de análise e sem qualquer hierarquização, quatro grupos:

Num primeiro grupo, estão as situações associadas à idéia de combinar dois estados para obter um terceiro, mais comumente identificada como ação de “juntar”.

Exemplo:

Em uma classe há 15 meninos e 13 meninas. Quantas crianças há nessa classe?

A partir dessa situação é possível formular outras duas, mudando-se a pergunta. As novas situações são comumente identificadas como ações de “separar/tirar”. Exemplos:

Em uma classe há alguns meninos e 13 meninas, no total são 28 alunos. Quantos meninos há nessa classe?

Em uma classe de 28 alunos, 15 são meninos. Quantas são as meninas?

Num segundo grupo, estão as situações ligadas à ideia de transformação, ou seja, alteração de um estado inicial, que pode ser positiva ou negativa.

Exemplos:

Paulo tinha 20 figurinhas. Ele ganhou 15 figurinhas num jogo. Quantas figurinhas ele tem agora? (Transformação positiva).

Pedro tinha 37 figurinhas. Ele perdeu 12 num jogo. Quantas figurinhas ele tem agora? (Transformação negativa).

Cada uma dessas situações pode gerar outras:

Paulo tinha algumas figurinhas, ganhou 12 no jogo e ficou com 20. Quantas figurinhas ele possuía?

Paulo tinha 20 figurinhas, ganhou algumas e ficou com 27. Quantas figurinhas ele ganhou?

No início de um jogo, Pedro tinha algumas figurinhas. No decorrer do jogo ele perdeu 20 e terminou o jogo com 7 figurinhas. Quantas figurinhas ele possuía no início do jogo?

No início de um jogo Pedro tinha 20 figurinhas. Ele terminou o jogo com 8 figurinhas. O que aconteceu no decorrer do jogo?

Num terceiro grupo, estão as situações ligadas à ideia de comparação.

Exemplo:

No final de um jogo, Paulo e Carlos conferiram suas figurinhas. Paulo tinha 20 e Carlos tinha 10 a mais que Paulo. Quantas eram as figurinhas de Carlos?

Se se alterar a formulação do problema e a proposição da pergunta, incorporando ora dados positivos, ora dados negativos, podem-se gerar várias outras situações:

Paulo e Carlos conferiram suas figurinhas. Paulo tem 12 e Carlos, 7. Quantas figurinhas Carlos deve ganhar para ter o mesmo número que Paulo?

Paulo tem 20 figurinhas. Carlos tem 7 figurinhas a menos que Paulo. Quantas figurinhas tem Carlos?

Num quarto grupo, estão as situações que supõem a compreensão de mais de uma transformação (positiva ou negativa).

Exemplo:

No início de uma partida, Ricardo tinha um certo número de pontos. No decorrer do jogo ele ganhou 10 pontos e, em seguida, ganhou 25 pontos. O que aconteceu com seus pontos no final do jogo?

Também neste caso as variações positivas e negativas podem levar a novas situações:

No início de uma partida, Ricardo tinha um certo número de pontos. No decorrer do jogo ele perdeu 20 pontos e ganhou 7 pontos. O que aconteceu com seus pontos no final do jogo?

Ricardo iniciou uma partida com 15 pontos de desvantagem. Ele terminou o jogo com 30 pontos de vantagem. O que aconteceu durante o jogo?

Embora todas estas situações façam parte do campo aditivo, elas colocam em evidência níveis diferentes de complexidade. Note-se que no início da aprendizagem escolar os alunos ainda não dispõem de conhecimentos e competências para resolver todas elas, necessitando de uma ampla experiência com situações-problema que os leve a desenvolver raciocínios mais complexos por meio de tentativas, explorações e reflexões.

Desse modo, o trabalho com as operações deve ser planejado coletivamente pelos professores, não apenas para ser desenvolvido nos dois primeiros ciclos, mas também na quinta e sexta séries.

2. Multiplicação e Divisão: Significados

Uma abordagem frequente no trabalho com a multiplicação é o estabelecimento de uma relação entre ela e a adição. Nesse caso, a multiplicação é apresentada como um caso particular da adição porque as parcelas envolvidas são todas iguais. Por exemplo:

Tenho que tomar 4 comprimidos por dia, durante 5 dias. Quantos comprimidos preciso comprar?

A essa situação associa-se a escrita 5×4 , na qual o 4 é interpretado como o número que se repete e o 5 como o número que indica a quantidade de repetições.

Ou seja, tal escrita apresenta-se como uma forma abreviada da escrita $4 + 4 + 4 + 4 + 4$.

A partir dessa interpretação, definem-se papéis diferentes para o multiplicando (o número que se repete) e para o multiplicador (o número de repetições), não sendo possível tomar um pelo outro. No exemplo dado, não se pode tomar o número de comprimidos pelo número de dias. Saber distinguir o valor que se repete do número de repetições é um aspecto importante para a resolução de situações como esta.

No entanto, essa abordagem não é suficiente para que os alunos compreendam e resolvam outras situações relacionadas à multiplicação, mas apenas aquelas que são essencialmente situações aditivas.

Além disso, ela provoca uma ambiguidade em relação à comutatividade da multiplicação. Embora, matematicamente, $a \times b = b \times a$, no contexto de situações como a que foi analisada (dos comprimidos) isso não ocorre.

Assim como no caso da adição e da subtração, destaca-se a importância de um trabalho conjunto de problemas que explorem a multiplicação e a divisão, uma vez que há estreitas conexões entre as situações que os envolvem e a necessidade de trabalhar essas operações com base em um campo mais amplo de significados do que tem sido usualmente realizado.

Dentre as situações relacionadas à multiplicação e à divisão, a serem exploradas nestes dois ciclos, podem-se destacar, para efeito de análise e sem qualquer hierarquização, quatro grupos:

Num primeiro grupo, estão as situações associadas ao que se poderia denominar multiplicação comparativa.

Exemplos:

Pedro tem R\$ 5,00 e Lia tem o dobro dessa quantia. Quanto tem Lia?

Marta tem 4 selos e João tem 5 vezes mais selos que ela. Quantos selos tem João?

A partir dessas situações de multiplicação comparativa é possível formular situações que envolvem a divisão. Exemplo:

Lia tem R\$ 10,00. Sabendo que ela tem o dobro da quantia de Pedro, quanto tem Pedro?

Num segundo grupo, estão as situações associadas à comparação entre razões, que, portanto, envolvem a ideia de proporcionalidade.

Os problemas que envolvem essa ideia são muito frequentes nas situações cotidianas e, por isso, são mais bem compreendidos pelos alunos.

Exemplos:

Marta vai comprar três pacotes de chocolate. Cada pacote custa R\$ 8,00. Quanto ela vai pagar pelos três pacotes? (A ideia de proporcionalidade está presente: 1 está para 8, assim como 3 está para 24.)

Dois abacaxis custam R\$ 2,50. Quanto pagarei por 4 desses abacaxis? (Situação em que o aluno deve perceber que comprará o dobro de abacaxis e deverá pagar — se não houver desconto o dobro, R\$ 5,00, não sendo necessário achar o preço de um abacaxi para depois calcular o de 4.)

A partir dessas situações de proporcionalidade, é possível formular outras que vão conferir significados à divisão, associadas às ações “repartir (igualmente)” e “determinar quanto cabe”.

Exemplos associados ao primeiro problema:

Marta pagou R\$ 24,00 por 3 pacotes de chocolate. Quanto custou cada pacote? (A quantia em dinheiro será repartida igualmente em 3 partes e o que se procura é o valor de uma parte.)

Marta gastou R\$ 24,00 na compra de pacotes de chocolate que custavam R\$ 3,00 cada um. Quantos pacotes de chocolate ela comprou? (Procura-se verificar quantas vezes 3 cabe em 24, ou seja, identifica-se a quantidade de partes.)

Num terceiro grupo, estão as situações associadas à configuração retangular.

Exemplos:

Num pequeno auditório, as cadeiras estão dispostas em 7 fileiras e 8 colunas. Quantas cadeiras há no auditório?

Qual é a área de um retângulo cujos lados medem 6 cm por 9 cm?

Nesse caso, a associação entre a multiplicação e a divisão é estabelecida por meio de situações tais como:

As 56 cadeiras de um auditório estão dispostas em fileiras e colunas. Se são 7 as fileiras, quantas são as colunas?

A área de uma figura retangular é de 54 cm². Se um dos lados mede 6 cm, quanto mede o outro lado?

Num quarto grupo, estão as situações associadas à ideia de combinatória.

Exemplo:

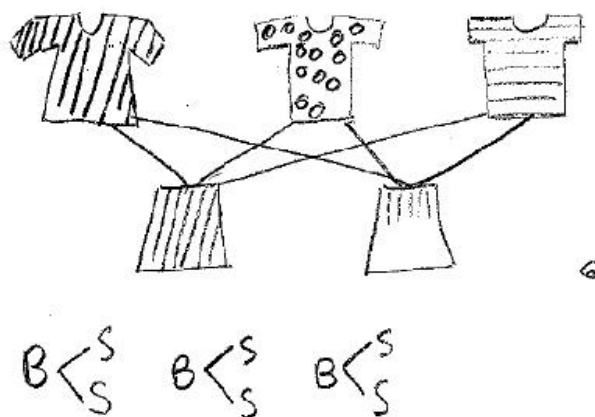
Tendo duas saias — uma preta (P) e uma branca (B) — e três blusas — uma rosa (R), uma azul (A) e uma cinza (C) —, de quantas maneiras diferentes posso me vestir?

Analisando-se esses problemas, vê-se que a resposta à questão formulada depende das combinações possíveis; no segundo, por exemplo, os alunos podem obter a resposta, num primeiro momento, fazendo desenhos, diagramas de árvore, até esgotar as possibilidades:

(P, R), (P, A), (P, C), (B, R), (B, A), (B, C):

Esse resultado que se traduz pelo número de combinações possíveis entre os termos iniciais evidencia um conceito matemático importante, que é o de produto cartesiano.

Note-se que por essa interpretação não se diferenciam os termos iniciais, sendo compatível a interpretação da operação com sua representação escrita. Combinar saias com blusas é o mesmo que combinar blusas com saias e isso pode ser expresso por $2 \times 3 = 3 \times 2$.



A ideia de combinação também está presente em situações relacionadas com a divisão:

Numa festa, foi possível formar 12 casais diferentes para dançar. Se havia 3 moças e todos os presentes dançaram, quantos eram os rapazes?

Os alunos costumam solucionar esse tipo de problema por meio de tentativas apoiadas em procedimentos multiplicativos, muitas vezes representando graficamente o seguinte raciocínio:

Um rapaz e 3 moças formam 3 pares.

Dois rapazes e 3 moças formam 6 pares.

Três rapazes e 3 moças formam 9 pares.

Quatro rapazes e 3 moças formam 12 pares.

Levando-se em conta tais considerações, pode-se concluir que os problemas cumprem um importante papel no sentido de propiciar as oportunidades para as crianças, do primeiro e segundo ciclos, interagirem com os diferentes significados das operações, levando-as a reconhecer que um mesmo problema pode ser resolvido por diferentes operações, assim como uma mesma operação pode estar associada a diferentes problemas.

CIÊNCIAS NATURAIS – A DIVERSIDADE DA VIDA

Vivenciamos atualmente,

"a presença das tecnologias em nosso cotidiano e as modificações da vida pessoal, social, profissional, geradas a partir dos avanços do conhecimento científico e tecnológico (MARTINS & PAIXÃO, 2011). Desse modo, democratizar o acesso aos conhecimentos tornou-se primordial para que os sujeitos possam compreender melhor o mundo, realizar escolhas conscientes e intervir responsabilmente no meio em que vivem. (AULER & DELIZOICOV, 2001)". (VIECHENESKI & CARLETO, 2013)

O ensino de ciências assume, assim, um papel muito importante: auxiliar o aluno a compreender o mundo e suas transformações, situando-o como parte integrante e agente transformador da sociedade onde está inserido.

Assim considerando e a partir da necessidade de fazer um breve histórico da Área 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 n.º 4.024/1961 ministravam-se aulas de Ciências apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginasial. Essa lei estendeu a obrigatoriedade do ensino das Ciências a todas as séries ginasiais. Somente a partir de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 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 1960, quando foi promulgada a LDB 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 profissionais da educação e fielmente decorados pelos alunos. O principal recurso de estudo eram os textos copiados e a resolução dos questionários, sendo que depois, na hora da avaliação, o aluno era submetido à tomada oral do conteúdo, a repetição dos conteúdos trabalhados e fielmente reproduzidos nos questionários que deveriam responder, detendo-se às ideias apresentadas em aula ou no livro-texto escolhido pelo professor (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:

1. O modelo de transmissão-recepção em que objetivo requerido do aluno era memorizar o que o professor dizia e 'devolver' tudo na avaliação;
2. O ensino por redescoberta, valorizado a partir da década de sessenta, em que se tentou aproximar os alunos da atividade científica por meio da repetição de observações, experimentos e generalizações feitas por cientistas no passado;
3. O conflito cognitivo, no qual se admitia que, para ocorrer uma mudança conceitual, o aluno 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 alunos. 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;

4. Ensino como investigação, foi proposto para superar a metodologia da superficialidade, levando os alunos a realizarem atividades próximas do fazer ciência dos cientistas, visando formar pessoas que refletissem com profundidade sobre os fenômenos naturais.

Considerando esses quatro paradigmas, o que mais se aproxima das decisões tomadas pela Rede Municipal de Ensino de Franco da Rocha, é o ensino como investigação. E, com base nessa filiação, foram selecionados os conhecimentos apropriados para serem ministrados e aprendidos nas unidades educativas.

O processo de apropriação do conhecimento é visto como interativo e contemplador das diversidades e aprendizagens significativas, visualiza-se que o conhecimento é produzido por meio da ampla interação do aluno com o outro e de sua ativa participação no processo educacional.

Ensinar Ciências parte da premissa de que o conhecimento deve ser significativo aos alunos, dentro e fora do ambiente escolar, valorizando 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 ressignificação e a expansão

das visões que os alunos 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 a área de Ciências, é ampliar o repertório cultural dos alunos para que estabeleçam interações sociais sempre mais enriquecedoras em seu percurso de formação integral.

Na área das Ciências Naturais, o objetivo é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato dos alunos com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos. As atividades didáticas dessa área têm como finalidade desafiar as crianças, levá-las a prever resultados, a simular situações, a elaborar hipóteses, a refletir sobre as situações do cotidiano, a se posicionar como parte da natureza e membro de uma espécie, entre tantas outras espécies do planeta, estabelecendo as mais diversas relações e percebendo o significado dos saberes dessa área com suas ações do cotidiano.

Considerações sobre Ciências Naturais

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 aluno. Para isso, há a necessidade de os conteúdos estarem tanto vinculados às vivências discentes quanto à produção cultural da humanidade.

O aluno 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 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 aluno. 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 professor que ele entenda o processo de formação dos conceitos por parte dos alunos. 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.

O percurso proposto na seção torna mais explícita a proposta que se coloca para a Área de Ciências da Natureza que compõe essa Proposta Curricular, pode ser empreendido de modos distintos, respeitando-se o que os professores já vêm fazendo nas escolas da Rede Municipal.

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 alunos, passa pelo entendimento da ciência e da tecnologia como atividades humanas;
4. Incorporar conhecimentos contemporâneos em ciência e tecnologia – os conhecimentos mais recentes permeiam a vida cotidiana do aluno e cabe à escola incorporá-los ao ensino;
5. Superação das insuficiências do livro didático – há críticas aos livros didáticos, baseadas em avaliações institucionais, indicando que o

professor não pode ser refém dessa única fonte e deve usá-la de forma problematizadora.

Para tornar os conhecimentos científicos significativos e interessantes, a ponto de serem assimilados pelos alunos, o professor deve considerar as diferentes vivências presentes na contemporaneidade. Assim, é pertinente questionar: Quem são os alunos da Educação Básica? Quais as suas experiências de vida? O que eles já sabem sobre o mundo? O que desejariam saber?

Cabe à escola a tarefa de gerir modos de ressignificar os conhecimentos. Dessa forma, a leitura e o estudo de documentos, relatórios, entrevistas, conversas dirigidas, questionários, observações sistemáticas e assistemáticas, material audiovisual, inventários, são alguns dos meios de que professores podem lançar mão para a produção de dados e informações sobre a realidade que se quer melhor conhecer.

Do ponto de vista metodológico, o percurso de apropriação do conhecimento pode ser empreendido de modos distintos, respeitando-se o que os professores já vêm fazendo nas escolas da Rede Municipal. Retomam-se, aqui, três percursos distintos, compreendidos em suas especificidades: sequências didáticas e projetos didáticos, sem perder de vista, as implicações de ensino e de apropriação conceitual.

No que diz respeito a essas escolhas, considera-se que compete ao professor propor estratégias inclusivas de aprendizagem, sempre buscando promover o encantamento e o questionamento. Tanto quanto as escolhas metodológicas são importantes, quanto o olhar atento do professor na escolha dos elementos lúdicos a ser utilizado 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 ligada à tecnologia da informação.

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 Franco da Rocha, de acordo com a BNCC, a proposta é que os conhecimentos sejam abordados a partir de três eixos que guardam relações próximas entre si:

1. Em Matéria e Energia, o ponto central é desenvolver a capacidade de entender a natureza da matéria e os diferentes usos da energia. Isso envolve compreender a origem, a utilização e o processamento de recursos naturais e energéticos.
2. Terra e Universo, todos devem compreender as características (dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles) da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes, bem como os fenômenos relacionados a eles.
3. Já Vida e Evolução engloba o estudo de tudo que se relaciona com os seres vivos: características e necessidades, processo evolutivo, interação entre os seres vivos – principalmente a que o ser humano estabelece entre si e com os demais seres vivos e elementos não vivos do ambiente – e preservação da biodiversidade.

O que se espera como aprendizagem em Ciências da Natureza do 1º ao 3º ano:

1. Comparar das características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.
2. Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.

3. Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.
4. Comparar as características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
5. Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.
6. Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.
7. Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).
8. Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.). Vida e evolução Seres vivos no ambiente.
9. Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.
10. Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.
11. Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.

12. Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.
13. Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).
14. Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.
15. Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.

O que se espera como aprendizagem em Ciências da Natureza do 4º ao 6º ano:

1. Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica resposta a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.
2. Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).
3. Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.

4. Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.
5. Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana. Vida e evolução Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório.
6. Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.
7. Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.
8. Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.
9. Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.). Constelações e mapas celestes movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos óticos
10. Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

11. Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.
12. Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ciências - 1º ano	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento
Matéria e energia	<ul style="list-style-type: none">• Características dos materiais
Vida e evolução	<ul style="list-style-type: none">• Corpo humano• Respeito à diversidade
Terra e Universo	<ul style="list-style-type: none">• Escalas de tempo

Ciências – 2º ano	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento
Matéria e energia	<ul style="list-style-type: none">• Propriedades e usos dos materiais• Prevenção de acidentes domésticos
Vida e evolução	<ul style="list-style-type: none">• Seres vivos no ambiente• Plantas
Terra e Universo	<ul style="list-style-type: none">• Movimento aparente do Sol no céu• O Sol como fonte de luz e calor

Ciências – 3º ano	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento
Matéria e energia	<ul style="list-style-type: none">• Produção de som• Efeitos da luz nos materiais• Saúde auditiva e visual
Vida e evolução	<ul style="list-style-type: none">• Características e desenvolvimento dos animais
Terra e Universo	<ul style="list-style-type: none">• Características da Terra• Observação do céu• Usos do solo

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ciências – 4º ano	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento
Matéria e energia	<ul style="list-style-type: none">• Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis
Vida e evolução	<ul style="list-style-type: none">• Cadeias alimentares simples• Microrganismos
Terra e Universo	<ul style="list-style-type: none">• Pontos cardeais• Calendários, fenômenos cíclicos e cultura

Ciências – 5º ano	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento
Matéria e energia	<ul style="list-style-type: none">• Propriedades físicas dos materiais• Ciclo hidrológico• Consumo consciente Reciclagem
Vida e evolução	<ul style="list-style-type: none">• Nutrição do organismo• Hábitos alimentares• Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório
Terra e Universo	<ul style="list-style-type: none">• Constelações e mapas celestes• Movimento de rotação da Terra• Periodicidade das fases da Lua• Instrumentos óticos

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ciências – 6º ano	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento
Matéria e energia	<ul style="list-style-type: none">• Misturas homogêneas e heterogêneas• Separação de materiais• Materiais sintéticos• Transformações químicas
Vida e evolução	<ul style="list-style-type: none">• Célula como unidade da vida• Interação entre os sistemas locomotor e nervoso• Lentes corretivas
Terra e Universo	<ul style="list-style-type: none">• Forma, estrutura e movimentos da Terra



Referência Bibliográfica:

BURAK, Dionisio. **Modelagem matemática: ações e interações no processo de ensino e aprendizagem**. Tese (doutorado educacional). Faculdade de Educação. Universidade de Campinas – Unicamp. Campinas, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretária da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC/Secad, 2004.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Português: conteúdos essenciais para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 2000.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade - Um Projeto Em Parceria**. V. 13, Coleção Educar. São Paulo: Loyola, 2002.

FLORIANÓPOLIS. **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.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GUERREIRO, Carmen. **Educação infantil: observação é essencial para a realização do projeto pedagógico**. Revista Educação, 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/11/22/educacao-infantil-observacao-essencial-para-realizacao-do-projeto-pedagogico/>. Acesso em agosto de 2019.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEUENFELDT, Derli Juliano et al. **A documentação pedagógica como estratégia de autoria curricular docente**. Revista Perspectiva, Erechim. v. 38, n.144, p. 37-47, dez/2014. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_450.pdf. Acesso em agosto de 2019.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. **Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184/pdf>. Acesso em agosto de 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. S. da. **O Planejamento no Enfoque Emergente: Uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

VIECHENESKI, Juliana Pinto e CARLETTO, Marcia. *Por que e para quê ensinar ciências para crianças*. Curitiba: Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. V.6, nº2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1638/1046>. Acesso em Dezembro de 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.