



MATRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS

ENSINO FUNDAMENTAL


TIMBÓ - SC



MATRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS ENSINO FUNDAMENTAL

TIMBÓ - SC

2023



PODER EXECUTIVO
Jorge Augusto Krüger
Prefeito

Guilherme Voigt Junior
Vice-prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alfroh Postai
Secretário



INTRODUÇÃO

A Matriz Curricular Municipal que apresentamos neste documento é o resultado de um cuidadoso processo de adaptação e desenvolvimento, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como seu alicerce fundamental.

Foi concebida em colaboração direta com a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), coordenadores e professores da rede municipal, que desempenharam um papel crucial em sua criação, contribuindo com suas experiências e insights, garantindo que as diretrizes da BNCC fossem adaptadas de maneira sensível e relevante para nossos alunos.





A BNCC, um marco importante na educação brasileira, estabeleceu as diretrizes essenciais para a educação básica em nosso país, garantindo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que todos os estudantes devem adquirir ao longo de sua jornada educacional. Nossa matriz curricular municipal é um reflexo do compromisso em oferecer uma educação de qualidade, alinhada às necessidades e realidades de nossa região.

Neste documento, você encontrará propostas metodológicas que orientarão nossos professores na condução das aulas, meios de avaliação que nos permitirão acompanhar o progresso de nossos alunos, assim como planilhas detalhadas com as habilidades específicas que serão desenvolvidas em cada etapa do ensino. É um importante instrumento para promover o desenvolvimento integral de nossos estudantes, preparando-os para os desafios do século XXI.





O município de Timbó, conhecido como Pérola do Vale, iniciou sua história em 1869, com a fundação da cidade pelo imigrante alemão, Frederico Donner. Desde então, Timbó vem se desenvolvendo e destacando-se em áreas como a educação, qualidade de vida, economia, inovação, infraestrutura e turismo. Timbó é classificada, pela ONU, como a 10ª melhor cidade do país para morar. Tem o título de Capital Nacional do Cicloturismo, através da Lei nº14.659/23. Em nível estadual, a 3ª cidade em qualidade de ensino. A população, segundo o Censo de 2022, é de 46.099 pessoas.

As diretrizes estabelecidas pelos Órgãos Federais, Estaduais e pelo Conselho Municipal de Educação, estabeleceram a Secretaria Municipal de Educação de Timbó - SEMED que, atualmente, está sob a gestão do Secretário da Educação, Alfroh Postai.

Na SEMED há os Departamentos de Ensino e de Apoio Administrativo. O Departamento de Ensino trabalha com: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O Departamento de Apoio Administrativo atua com a Divisão de Alimentação Escolar. A SEMED tem uma conduta pautada em rede, ou seja, 11 Núcleos de Educação Infantil 12 Unidades Pré Escolares e 6 Escolas de ensino Fundamental funcionam num sistema em que as ações são tratadas em conjunto, resultando em um posicionamento de cumplicidade, articulações e compromissos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Nossa Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como intenção preservar os avanços universais e nacionais já conquistados, assim como colaborar ativamente com a construção de uma sociedade mais justa e de maior equidade para todas e todos.

Entendemos que uma Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de qualidade consiste em um alinhamento coerente e muito bem estruturado entre discurso, prática e tecnologia. Seu constante aperfeiçoamento técnico e científico, sociológico, filosófico, dotados de muita ternura e coragem, são elementos indispensáveis na construção de uma Educação de excelência para todas as pessoas.

Para conhecer nossa política acesse:

[Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva](#)



[Educação Especial e Inclusiva](#)

Menu

ALFABETIZAÇÃO

09

Habilidades 1º ano

Habilidades 2º ano

Habilidades 3º ano

Habilidades 4º ano

Habilidades 5º ano

GEOGRAFIA

23

Habilidades

HISTÓRIA

30

Habilidades

ARTES

06

Habilidades

LÍNGUA ESPANHOLA E INGLESA

36

Habilidades

Habilidades

CIÊNCIAS

10

Habilidades

LÍNGUA PORTUGUESA

60

Habilidades

EDUCAÇÃO FÍSICA

15

Habilidades

MATEMÁTICA

101

Habilidades

ENSINO RELIGIOSO

18

Habilidades

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

112

Habilidades



ALFABETIZAÇÃO

Apresentação

A construção de uma matriz municipal de ensino é um passo crucial para direcionar as políticas educacionais locais de maneira eficaz e alinhada com as diretrizes nacionais. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha um papel fundamental, fornecendo um quadro sólido de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

"A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo." (BNCC, 2018, p. 58)

A BNCC oferece uma estrutura flexível, permitindo que municípios escolham abordagens pedagógicas que melhor se adaptem às suas realidades locais. É crucial considerar diferentes metodologias de ensino para promover a alfabetização de forma eficaz. Além das abordagens tradicionais, como o método fônico, que

ênfatiza a associação entre letras e sons, e o construtivismo, que valoriza a construção ativa do conhecimento pelo aluno, é importante incorporar práticas pedagógicas que levem em conta as especificidades de uma comunidade tecnológica.

No que diz respeito à avaliação, é fundamental adotar uma abordagem formativa e contínua, indo além das avaliações tradicionais. Além de provas e testes, é possível utilizar instrumentos de avaliação diagnóstica para identificar as necessidades individuais dos alunos, permitindo uma intervenção mais direcionada.

Observações em sala de aula, análise de trabalhos e projetos dos estudantes, e feedbacks regulares são ferramentas valiosas para acompanhar o progresso e o desenvolvimento de habilidades, bem como para identificar desafios específicos que os alunos podem enfrentar na jornada da alfabetização. Considerar a flexibilidade oferecida pela BNCC, escolhendo metodologias de ensino que atendam às necessidades locais e promovam a inclusão e a valorização da cultura tecnológica. A avaliação, por sua vez, deve ser abrangente e formativa, auxiliando no acompanhamento do progresso dos estudantes e na identificação de áreas que precisam de atenção especial. Essas abordagens contribuem para uma educação de qualidade que prepara nossos estudantes para os desafios do século XXI, adaptando-se às particularidades de cada comunidade.

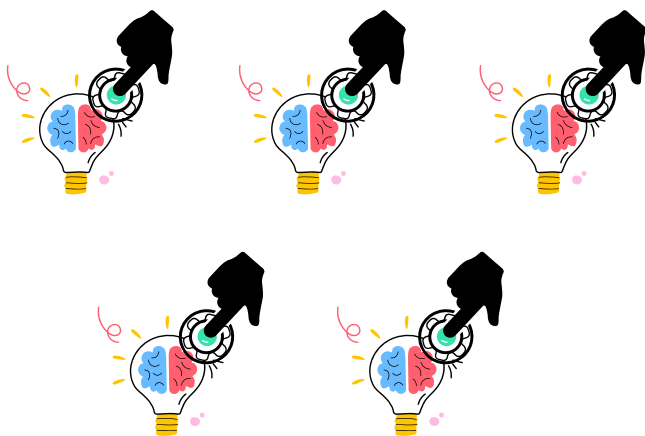
É importante destacar que a construção da matriz municipal foi pensada nas particularidades de nossa comunidade, e representa um passo fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e relevante. Ao observar as habilidades e competências delineadas na



matriz, estaremos preparando nossos estudantes para os desafios contemporâneos, capacitando-os não apenas com as habilidades tradicionais de alfabetização, mas também com as competências digitais necessárias para prosperar em um mundo cada vez mais tecnológico.

A matriz municipal de ensino, ao se adaptar às necessidades locais, torna-se uma ferramenta poderosa para a construção de um futuro educacional mais inclusivo e alinhado com as demandas da sociedade moderna.

Matriz das habilidades por turma





ARTES



Apresentação

Desde os primórdios da humanidade o homem estabelece relações, estas, que se transformaram com o passar dos anos, sendo mais veemente em tempos atuais. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento humano o sujeito se constrói culturalmente mediado por meio das relações, a qual

vem produzindo e sendo produzida por homens e mulheres e que essa distinção não é apenas natural e biológica, mas também histórico-cultural: nós aprendemos a ser homens e mulheres nas relações que estabelecemos entre nós, mediados pelos significados e práticas culturais. (FONTANA, 2010, p. 37).

Dessa forma, a história de um povo, de um lugar ou mesmo de um documento vai ganhando força e legitimidade como registro histórico pelo contexto em que são produzidos. Nesse sentido, para entender o ensino da arte, no que tange ao ensino das artes no século XXI e toda sua importância para o desenvolvimento sensível humano, cabe olhar a sua trajetória frágil trazendo no documento oficial a nomenclatura- Educação Artística em 1971.

Segundo Brasil (1998), volta-se ao ensino mecanizado e / ou à livre expressão, onde não precisava de formação acadêmica para a docência. Um novo olhar para o ensino ocorreu por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que indica, em seu artigo 25: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Onde a Arte se transfigura, na busca pela valorização do sujeito, sua relação com o saber artístico e cultural voltado a sua história, ao seu entorno, buscando a transformação de sujeitos mais sensíveis culturalmente (FUSARI; FERRAZ, 2001).

Assim, a disciplina traz um olhar voltado ao respeito às culturas e produções artísticas dos povos tendo como via de trabalho docente as linguagens artísticas como as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro que fazem parte do contexto educacional artístico, enfatizado e ampliado com a BNCC- Base Nacional Comum Curricular, criado em 2018. Por conseguinte, trabalhar arte na escola em tempos atuais, proporciona desvelar a realidade, pois o artista projeta em seu trabalho sua visão de mundo, assim, não tem como haver criações iguais. Partindo desse princípio, o professor cria uma realidade criativa e se propõe a explorar, além da escola, espaços e lugares que auxiliam às aprendizagens por meio da experiência, ao mesmo tempo em que estimula a percepção estética e as relações dialéticas para que os alunos se tornem cidadãos mais críticos, reflexivos, criativos e sensíveis. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 193),

[...] as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas.

A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

O professor precisa ser eterno propositor, pesquisador para mediar as produções artísticas dos alunos que se constituem também com suas vivências e experiências abarcadas pelo ensino não- formal e informal. Produções, estas, que oportunizam o aluno além de criar e inovar, a buscar seu protagonismo. Assim, a BNCC traz no campo da arte seis dimensões que podem oportunizar essa evolução de autonomia artística e que permite o professor articular de forma flexível. Sendo as dimensões da BNCC (2018, p. 192 – 193):

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do aprender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos

em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Metodologia

Estudar arte na escola é importante para o aluno, pois nesse ambiente ele é estimulado a ser protagonista, por meio do estímulo à inovação, criação e resignificação trazendo a sua leitura do contexto onde vive e do mundo.

Para que isso ocorra de forma significativa, ou seja, faça sentido, é necessário incluir um repertório da arte local, regional, estadual, nacional e internacional “[...] por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos [...]”, onde estudar e conhecer arte faça sentido na vida do aluno, internalizando o que for significativo e externalizando o que compreendia no contexto social e cultural que esteja inserido. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 19).

Nessa engrenagem educacional, cabe ao professor metodologias diferenciadas, sendo algumas que possam ser trabalhadas, a seguir:

A abordagem triangular

Ocorre com base nos estudos da Ana Mae Barbosa que estruturou o ensino em 3 eixos: contextualização, fruição e produção. Nesse sentido, a abordagem Triangular dá liberdade ao professor de como conduzir a aula dentro desses eixos, pois não é um modelo fechado, que não aceita alterações bem como não tem ordem dos eixos para iniciar a abordagem metodológica.

Dentro dessa estrutura, o eixo contextualização traz a compreensão da história da arte de forma compreensível para cada faixa etária de ensino. O eixo fruição compete à mediação que o professor irá conduzir de algum momento da história da arte ou



mesmo de aspectos da cultura visual com os alunos. Já no eixo produção, cabe a criação, criatividade e exploração de materialidades para a construção da prática artística.

Cultura Visual



A metodologia da cultura visual dialoga com a abordagem triangular, pois esta, trata-se de inclusão, no modo de trabalhar as imagens do cotidiano - publicidade, informação, filme, desenhos animados, lugares, espaços, etc. Por isso a cultura visual, visa desenvolver um olhar crítico, sensível e contextualizado no contexto onde o aluno vive, resultando em um fazer artístico de autoria significativa.

A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. (...) do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (HERNÁNDEZ, 2007, p.22.)

Dessa forma, a prática artística com base nesta metodologia fará com que o aluno seja autônomo na construção de um trabalho de autoria significativa.

Estética do Cotidiano

Esta metodologia proporciona o contato próximo a objetos, espaços e sujeitos que contam histórias, percebendo a importância do passado para compreender e ressignificar o presente. Assim, muito das histórias conta-se por meio de objetos, que trazem dizeres e saberes que há por trás deles. Desta forma os alunos aprendem sobre a família, arte e cultura de forma lúdica e estética.



Para Richter(2003) a estética do cotidiano busca o olhar do meio familiar, que traz sua importância, pois muitas das vezes, são informações, histórias, relatos passados de geração em geração. Tamaña importância, para aproximar da escola esta diversidade cultural para perpetuar no futuro.

Metodologia ativa


A expressão metodologia ativa tem base na inovação (analógica e digital), na convivência e o planejamento, pilares que funcionam como norteadores na elaboração das proposições pedagógicas em que os professores podem se basear em aprendizagem baseada em projetos, problemas ou em equipe para criar os percursos criativos, poéticos, estéticos e educativos, as situações de aprendizagem, bem como as ambiências criadoras e educadoras que primam por uma “escola expandida” que consiste em planejar e criar tempo,

espaço e materialidades para que vivências com a arte possam acontecer.

Espaços propositores

Pensar nos espaços da arte é de grande relevância no contexto escolar. Pois diversas metodologias são usadas no decorrer das aulas, assim, o olhar macro para os espaços escolares ,podem enriquecer a dinâmica das aulas . Tanto a escolha de novos espaços bem como proporcionar ambiências criadoras e educadoras, o professor poderá ter como foco a situação de aprendizagem de “ação criadora”, por exemplo, discutindo com os estudantes tanto os próprios processos de escolha de materialidades, os processos criativos e as poéticas pessoais, como os de colegas e artistas.

Exemplificando os espaços, trazemos exemplos. O professor poderá criar um ateliê móvel ou fixo; uma parede/carrinho sonora com a participação dos estudantes e familiares; pode ser proporcionado ambiente para apreciar imagens, ouvir músicas, fazer contação de histórias ou assistir a vídeos (que apresentem várias linguagens, como espetáculos de dança ,teatro , filmes , documentários, entre outras) ou mesmo organizar um ambiente temático de acordo com o estudo realizado, podendo, assim, ampliar o repertório cultural e o vocabulário dos estudantes. Não podemos deixar de considerar a ambiência criadora e educadora dos locais frequentados nas visitas culturais, como museus, galerias, ateliês de artistas, bibliotecas, festas culturais, cinema, teatro, locais com arte pública, manifestações culturais regionais e festas populares, que podem acontecer presencial ou virtualmente.



Estes espaços não formais de ensino ampliam as experiências culturais que podem ser fios condutores de inspiração para estudos e organizações diversificadas no contexto escolar.

Avaliação

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem, é realizada de forma contínua, com o objetivo de diagnosticar o conhecimento de cada aluno. Na disciplina de Artes ,segundo a BNCC (2019):

A avaliação nos processos de aprendizagem em Arte requer conhecimento, experiência, critérios coerentes e clareza para quem avalia e é avaliado. Nesse documento, a avaliação é entendida como um processo formativo, com o envolvimento da comunidade escolar, em que o papel do professor é o de ensinar e aprender, mantendo sempre a postura de pesquisador. (BNCC,2019 p. 244).

Sendo assim, as artes envolvem uma avaliação mais afetuosa, envolvendo experiências, trabalhando estética, poética pessoal e a produção de conhecimento cooperativo. A avaliação é a base de ensinar e aprender, também:

[...] acompanhar, questionar, instigar e principalmente provocar mudanças. É retomar o que foi feito desde o primeiro momento e gestar novo planejamento com base na observação sistemática e no registro consciente, nos acertos e desacertos, costurando um processo no outro de forma dialética. Uma avaliação é sempre o embrião da próxima ação pedagógica. (MÖDINGER et al., 2012, p. 149).

É importante ressaltar que, no componente curricular Arte, a avaliação não deve focar apenas o fazer artístico, já que o trabalho e também os critérios de avaliação devem estar alinhados com os vários eixos de aprendizagem, como a produção, a fruição e a contextualização, mas também deve acompanhar como os estudantes percebem-se como seres de cultura e potência poética.

Assim, podemos pensar em critérios, por exemplo, como eles “ identificam elementos constitutivos e materialidades em obras de artistas, composições musicais, suas produções e de seus colegas”, como “ perceber a arte em seu meio sociocultural valorizam acervos locais que podem também dialogar com produções globais”.

A avaliação é delicada no que tange a disciplina, pois o olhar é subjetivo. Mas pode-se alinhar critérios significativos de acordo com cada atividade realizada, seja estruturada pelo professor ou por vezes de forma conjunta com os alunos.

Artes visuais e a costura com demais linguagens artísticas

No decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental acredita-se na ampliação do repertório artístico/estético/cultural, contribuindo para o amadurecimento de suas habilidades, tornando o estudante protagonista de suas práticas artísticas. O professor além de trabalhar o componente artes visuais, poderá incorporar outras linguagens artísticas, como: a dança, o teatro, a música, a literatura e o cinema, como forma de artes integradas que explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, ao abordar um movimento artístico, o professor poderá ressignificar em forma de dramatização, ou mesmo, pintura misturando interpretação, dramatização, música, de forma simplificada, podendo envolver linguagens artísticas.

Um aprender artístico rizomático

Neste documento as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito de permitir que as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas, a seguir:

- Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e desenvolver a capacidade de compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas;
- Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais, especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira;
- Problematicar questões sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais;
- Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo permitindo a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação;

- Proporcionar a utilização de diferentes materiais, instrumentos, experimentos por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

Música

A proposição pedagógica para música presente neste documento convida professores a trilharem um percurso sensível e lúdico pela experiência criativa. Temos compromisso com o conhecimento da música e da linguagem musical. Buscando através da metodologia ativa, não seguir um sentido “técnico” do termo, com foco predominantemente no ensino teórico dessa arte, ou buscado, por exemplo, alfabetizar musicalmente os estudantes.

Segundo a BNCC (2018), a Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. Para a tradição, a técnica e a erudição são aspectos considerados essenciais para uma boa formação musical.

Desde meados do século XX, entretanto, outro modo de ensinar e aprender música vem sendo aceito e

valorizado. A fim de ampliar a percepção e a consciência do indivíduo e contribuir para a superação de preconceitos, posturas individualistas e visões de mundo dualistas, três eixos de trabalho fazem parte dessa nova prática: A apreciação, a performance e a criação musical.

O ato de ouvir e apreciar músicas e canções consiste em receber estímulos sonoros, transformá-los em percepções e, então, inseri-las em nosso contexto mental (psíquico, afetivo, cultural, entre outros). Essa inserção se dá mediante a estruturação de novas configurações mentais. Nossa reação à música é, portanto, um ato de (re)criação. Segundo Moraes, a música atua por meio de três dimensões: a corpórea-sensorial, a afetiva-subjetiva e a estético-social. Essas dimensões são indissociáveis e integram aspectos fisiológicos, psicológicos e socioculturais.

A dimensão corpórea-sensorial é epidérmica, está relacionada ao ritmo e é acompanhada pelo ato de dançar. Já a afetiva-subjetiva relaciona-se às sensações, lembranças, emoções e sentimentos e é difícil de definir verbalmente. A estética-social, por sua vez, envolve a apreciação musical baseada em determinadas estruturas e formas estéticas compartilhadas e é estabelecida histórica e socialmente por meio do contato com diferentes músicas e canções. O jogo e a brincadeira permitem que os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizem experimentações com materiais sonoros, instrumentos musicais, o corpo e a voz.

Ao participarem desse tipo de sensibilização, eles desenvolvem habilidades relacionadas tanto à escuta musical como à performance e à criação. A escuta sonora e musical desenvolve aquilo que Murray Schafer

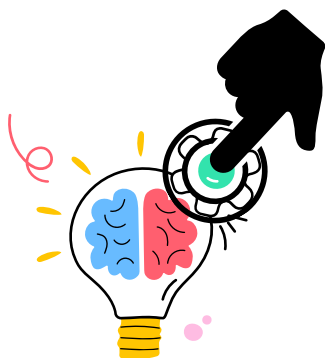
chamou de “ouvido pensante”: mais do que simplesmente ouvir, a escuta atenta e sensível leva os estudantes a perceber, analisar e refletir sobre o mundo à sua volta e sobre as produções musicais. A performance, por sua vez, não é tratada como atividade delegada apenas a instrumentistas talentosos ou “gênios” musicais, mas como uma atividade criativa e ativa, o que inclui a participação envolvida e comprometida dos estudantes. Nessa perspectiva, a improvisação e a composição musical complexa são equivalentes à criação musical. Isso quer dizer que a criação musical se relaciona a uma organização de ideias que podem ou não seguir princípios de estilo. Mais uma vez, o engajamento dos estudantes é essencial: é preciso ter consciência de que se está criando uma sequência de sons ter essa intenção, além do fato de essa sequência conseguir expressar seus pensamentos e emoções.

Para Hans-Joachim Koellreutter, a improvisação está sempre relacionada com a autodisciplina, a concentração, o trabalho em equipe, a memória e o senso crítico.

Habilidades da BNCC referentes a essa linguagem:

- Atividades de escuta sensível de sons e de música;
- Atividades de fazer música, enfocando as brincadeiras e os jogos musicais;
- Desenvolvimento gradativo do saber formal da música, como a notação musical e os instrumentos tradicionais;
- Ampliação do repertório cultural dos estudantes, abordando diversos gêneros musicais e expressões contemporâneas e não ocidentais.

Matriz das habilidades de Artes





CIÊNCIAS



Apresentação

O planejamento do ensino de Ciências será organizado com base em três eixos temáticos: Terra e Universo, Matéria e Energia e Vida e Evolução. Em Matéria e Energia, o objetivo é desenvolver a capacidade de entender a natureza da matéria e os diferentes usos da energia. Que envolve compreender a origem, a utilização e o processamento de recursos naturais e energéticos.

O eixo Terra e Universo, visa 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. E o eixo 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.



Metodologia

A disciplina de Ciências visa ajudar os alunos a pensar de maneira lógica sobre os atos do cotidiano e a resolver problemas práticos. Dado que o mundo caminha cada vez mais num sentido científico e tecnológico, é importante que os alunos se preparem para viver nele. As ciências, como construção mental, podem promover o desenvolvimento intelectual das crianças e contribuir positivamente para o desenvolvimento de outras áreas.

Na Rede Municipal de Ensino de Timbó, para que a disciplina de Ciências possa atingir seus objetivos, desenvolvendo nos alunos as habilidades e competências contempladas na BNCC o planejamento será norteado pelo conceito do letramento científico. Segundo o INEP, 2010:

Entende-se como letramento científico a capacidade de empregar o conhecimento científico para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre questões científicas. Também faz parte do conceito de letramento científico a compreensão das características que diferenciam a ciência como uma forma de conhecimento e investigação; a consciência de como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual; e o interesse em engajar-se em questões científicas, como cidadão crítico capaz de compreender e tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças ocorridas nele.

Uma das metodologias para o ensino de Ciências na perspectiva do letramento científico é a metodologia da investigação. Esta metodologia é constituída por instrumentos que permitem a reflexão e a experimentação, pautados num conjunto de conhecimentos que facilitam a leitura de mundo e viabilizam ao aluno a tomada de decisões, diretas e indiretas, que irão, ou não, afetar a sua vida.

O ensino de Ciências, para os alunos do Ensino Fundamental II, será organizado em três eixos: Terra e Universo, Matéria e Energia, Vida e Saúde. O profissional desta área, juntamente com os alunos, evidenciará situações problemas (pergunta de partida) baseando-se nos objetos do conhecimento propostos para cada eixo. Estas ações possibilitaram aos alunos conhecer a realidade, integrando saberes teóricos e empíricos, em diferentes áreas e escalas de planejamento, lembrando que a educação científica pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos que possibilitam o entendimento sobre o funcionamento do mundo que nos cerca tanto do ponto de vista biológico, químico, físico e tecnológico. Segundo a BNCC, 2018:

O ensino de Ciências "...pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e reconhecendo a diversidade cultural, que estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções.

O método utilizado no processo de iniciação científica poderá nortear o planejamento das aulas de Ciências. Ele é constituído por etapas como:

- **Definição de problemas**, cujos objetivos são possibilitar ao aluno observar o mundo a sua volta e fazer perguntas, analisar demandas, delinear problemas e planejar investigações e propor hipóteses.
- **Levantamento, análise e representação**, para que o aluno desenvolva as competências de: planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais etc.), desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de

- (imagens, esquemas, tabelas, gráficos, quadros, diagramas, mapas, modelos, representações de sistemas, fluxogramas, mapas conceituais, simulações, aplicativos etc.), avaliar informação (validade, coerência e adequação ao problema formulado), elaborar explicações e/ou modelos, associar explicações e/ou modelos à evolução histórica dos conhecimentos científicos envolvidos, selecionar e construir argumentos com base em evidências, modelos e/ou conhecimentos científicos, aprimorar seus saberes e incorporar, gradualmente, e de modo significativo, o conhecimento científico e desenvolver soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas, inclusive digitais.
- **Comunicação** que permitirá ao aluno organizar e/ou extrapolar conclusões, relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal, apresentar, de forma sistemática, dados e resultados de investigações, participar de discussões de caráter científico com colegas, professores, familiares e comunidade em geral e considerar contra argumentos para rever processos investigativos e conclusões.

Avaliação

As estratégias de avaliação podem ser de diversas naturezas e tipologias, não tendo de se subordinar a uma abordagem didática única, mas ter o objeto do conhecimento como eixo norteador ao se estabelecer metas ou objetivos a serem atingidos. A aprendizagem em Ciências pode ocorrer em espaço não formais como: feiras, mostras, oficinas, visitas a parques ou trilhas ecológicas, cavernas, sítios arqueológicos, criatório,

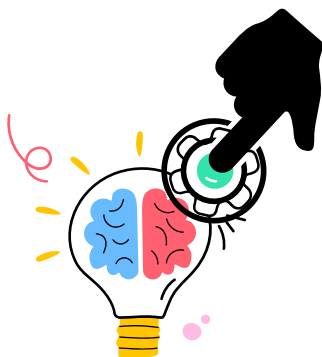
propriedades agrícolas, museu oceanográfico, observatórios ou planetários, ou em espaços formais como: na sala de aula, laboratórios, registro de observações, relatos, experimentação, circuito de palestras, seminários para a socialização da aprendizagem. Estes movimentos são subsídios para que o professor realize uma avaliação processual, formativa e diagnóstica e redimensione suas ações quando necessário.

O planejamento do ensino de Ciências, na Rede Municipal de Educação de Timbó visa desenvolver habilidades e competências para que o aluno possa compreender e intervir de maneira responsável no mundo que o cerca. Poderá ser avaliado com a aplicação de diferentes instrumentos evidenciando o cumprimento dos objetivos propostos nas oito habilidades a serem desenvolvidas conforme tabela abaixo:

- Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
- Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural,

- social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza
- Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
- Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
- Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Matriz das habilidades de Ciências





EDUCAÇÃO FÍSICA



Apresentação

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Metodologia

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.

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

Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e

e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar.

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

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros.

Por sua vez, a unidade temática Esportes reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado

entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele.

As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade.

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

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

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

- **Campo e taco:** categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, softbol etc.).
- **Invasão ou territorial:** conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.).
- **Combate:** reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, taekwon do etc.).

Na unidade temática Ginásticas, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal.

- **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, taekwon do etc.).

Na unidade temática Ginásticas, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (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.

Por sua vez, a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de

outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas.

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.).

Por fim, na unidade temática Práticas corporais de aventura, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de

mountain bike, rapel, tirolesa, arborismo etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc.

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza.

Ainda que não tenham sido apresentadas como uma das práticas corporais organizadoras da Educação Física na BNCC, é importante sublinhar a necessidade e a pertinência dos estudantes do País terem a oportunidade de experimentar práticas corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o lazer. Essa afirmação não se vincula apenas à ideia de vivenciar e/ou aprender, por exemplo, os esportes aquáticos (em especial, a

natação em seus quatro estilos competitivos), mas também à proposta de experimentar “atividades aquáticas”. São, portanto, práticas centradas na ambientação dos estudantes ao meio líquido que permitem aprender, entre outros movimentos básicos, o controle da respiração, a flutuação em equilíbrio, a imersão e os deslocamentos na água.

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

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento:

- **Experimentação:** refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência

- corporal, se 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 competência⁴³ 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. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.

- **Análise:** está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.
- **Compreensão:** está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.
- **Protagonismo comunitário:** refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando

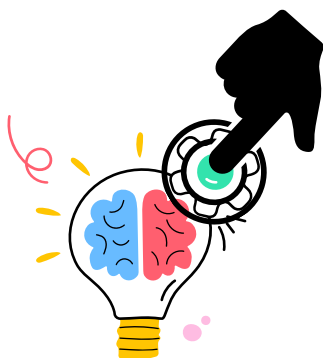
- como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.

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

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

Cumprе destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Matriz das habilidades de Educação Física





ENSINO RELIGIOSO

Apresentação

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

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

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

1. Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
2. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
3. Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
4. Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religiões).

Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

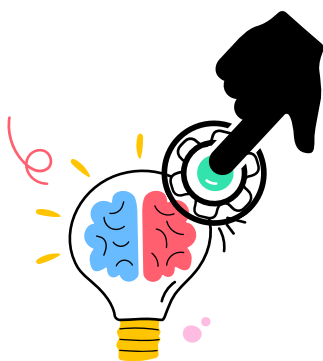
No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.

Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e

respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

Matriz das habilidades de Ensino Religioso





GEOGRAFIA



Apresentação

Como componente do currículo do município de Timbó, a Geografia foi pensada a partir dos conceitos teórico-metodológicos que a sustentam como conhecimento científico: Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza. Articulados, esses conceitos instrumentalizam as unidades temáticas definidas pelo Currículo Base do Território Catarinense para a Geografia, que contemplam o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambiente e qualidade de vida.

Considerados eixos integradores, essas unidades e suas habilidades constituem e organizam a aprendizagem de forma a possibilitar um processo formativo que desenvolva noções de pertencimento e de identidade; se compreenda relações entre local e global e as especificidades do campo e da cidade, articulando processos físico - naturais e humanos em variados tempos e espaços. Essas unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades, objetos de

conhecimento e conteúdos cuja complexidade avança progressivamente e visa garantir as aprendizagens essenciais que possibilitem aos estudantes compreender o mundo em que vivem. Para isso, o estudo da Geografia desenvolverá o raciocínio geográfico, de modo a exercitar o pensamento espacial, de forma a aplicar os princípios de analogia, de conexão, de diferenciação, de distribuição, de extensão, de localização e de ordem por meio da utilização das linguagens cartográficas e iconográficas, diferentes gêneros textuais e das geotecnologias.

Esses princípios permeiam todo o percurso formativo e, entrelaçados aos conceitos e às representações geográficas, produzem conhecimento acerca dos diferentes espaços – tempos e grupos sociais em seus âmbitos sociais, culturais, econômicos, políticos e ambientais e estimulam a capacidade dos estudantes para pensar e resolver situações do cotidiano de modo que, por meio da apropriação dos conhecimentos geográficos e da investigação científica, transformem seu local de vivência.

Para a Geografia, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento são assegurados por sete competências específicas que possibilitam a articulação horizontal e vertical entre áreas e níveis de ensino:

- Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
- Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a

- compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
- Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
- 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.
- 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.
- 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.
- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 366).

Essas competências, associadas às competências gerais da BNCC, mobilizam conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores, que articulados possibilitam a formação humana integral e a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva. Assim, assume-se o compromisso de desenvolver a criticidade, a responsabilidade, a autonomia, respeitando e aprendendo com as diferenças, com as diversidades e com o ambiente, e combatendo todo e qualquer tipo de discriminação. Para tal empreendimento, a Geografia no currículo do território catarinense e no município de Timbó, incorpora a concepção da diversidade como princípio formativo e toma para si a discussão, sob a perspectiva geográfica, de temas e de conceitos que envolvem a socio diversidade, os direitos humanos, os princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários direcionados à construção da cidadania local e global.

Respeitando-se as proposições legais, a Geografia no Currículo do Território Catarinense estrutura-se a partir da BNCC e a proposta da rede municipal de Timbó por sua vez, tem como fundamento o currículo do Território Catarinense por uma parte diversificada, que identifica, compreende e analisa aspectos socioculturais, físico naturais e socioeconômicos específicos do Estado de Santa Catarina suas regiões e municípios. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os conceitos de Lugar, Espaço Vivido, Paisagem e Território aparecem como eixos norteadores da aprendizagem, respeitando o movimento escalar de conhecer-se e reconhecer-se, antes de tudo, em seu espaço de vivência. A ênfase nos lugares de vivência oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, de localização, e organiza

experiências.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, os processos de ensino aprendizagem perpassam a identificação e a compreensão do espaço escolar e de moradia. Já no segundo ano, o bairro e a comunidade de vivência tornam-se referências para o desenvolvimento do pensar geográfico. Ainda contemplando as especificidades de seus lugares de vivência, no terceiro ano, os conteúdos geográficos discutirão questões de sustentabilidade, identificação e caracterização dos espaços da cidade e do campo: transformações, atividades econômicas, a relação dos sujeitos do campo com a Terra, os modos de vida no campo e o respeito para com o ambiente e o outro. No quarto ano e no quinto ano, o estudo do espaço geográfico redimensiona-se, de modo a incorporar novos conceitos e ampliar escalas de análises. No entanto, no quinto ano da rede municipal de Timbó, temos uma ênfase maior no estudo de todo o Estado Catarinense, envolvendo a cartografia de forma mais aprofundada, clima, relevo, economia, geopolítica e demais conceitos que permeiam o Estado de Santa Catarina. Estes darão suporte para a compreensão dos territórios em sua perspectiva político - administrativa nos âmbitos municipal e estadual, respectivamente.

A transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental ocorre de modo a prosseguir com a ampliação dos espaços de compreensão e de análise bem como aprofundamento do referencial teórico e conceitual geográfico. Gradualmente, espera-se a compreensão do local em sua relação com o regional e o global e, também, a interconexão de fenômenos e de processos, de forma a admitir a complexidade e a multiculturalidade implícitos e explícitos nos tempos, nos

espaços e nos grupos étnico - raciais. Nesse percurso, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, será consolidado o conhecimento produzido nos anos iniciais, com o intuito de aprofundar e assegurar a apropriação de conceitos essenciais ao desenvolvimento e ao domínio do pensamento espacial, a distribuição dos fenômenos na superfície terrestre e o desenvolvimento do conceito de identidade.

No sétimo ano, os conceitos de região, de regionalização, de redes e de territorialidade estruturam o conhecimento do território brasileiro e suas especificidades, tendo, nas linguagens gráfica e cartográfica, a representação e a análise das informações geográficas. O oitavo ano e o nono ano trazem o estudo da América Latina – Brasil - África, Europa, Ásia e Oceania respectivamente. Trazem, também, uma compreensão indissociada dos espaços Latino-americanos e Africanos, os quais são caracterizados e compreendidos em sua relação com o local, regional e Brasil e no contexto geopolítico mundial. Dessa forma, conceitos como território e territorialidade, xenofobia, etnocentrismo, racismo, nacionalismo, genocídio e etnocídio são incorporados à análise de modo a possibilitar a compreensão sobre a formação e a ocupação desses territórios e suas consequências ainda atuais. Assim organizada, a Geografia no Currículo do Território Catarinense desenvolve o raciocínio geográfico de modo que o estudante entenda o mundo, a vida, seu cotidiano, de modo a contribuir para a construção de sua cidadania. Parte-se do pressuposto de que é preciso “[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos

com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2017, p. 16).

Destacamos que o estudo da Geografia, em suas variadas etapas, apresentadas no Apêndice A deste texto, se inicia a partir das inúmeras relações com a realidade vivida, admitindo a multidimensionalidade dos espaços e dos tempos e o domínio dos conceitos. Essa caracterização dos lugares em suas relações com outros lugares possibilita a elaboração da situação geográfica, forma de procedimento de estudo que enfatiza a posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, possibilitando que, em uma mesma atividade, estudantes mobilizem diferentes habilidades. Nesse contexto, as indicações metodológicas envolvem práticas provocadoras e desafiadoras em situações de estímulo à curiosidade, à reflexão e ao protagonismo. Estas potencializam elaborações conceituais e colaboram para o reconhecimento, a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais. Observação, descrição, localização, correlação e conexão, diferenciação, reflexão, análise, crítica e (re)criação são etapas do desenvolvimento do raciocínio geográfico e pensamento espacial, as quais podem ser trabalhadas, por exemplo, por meio de estudos de campo, visitas técnicas, situações problemas, observação e pesquisa, entrevistas, debates, seminários, palestras, feiras e exposições, gincanas, horta escolar, projetos interdisciplinares e temas integradores.

Já os recursos didático - pedagógicos darão suporte e materialidade ao estudo da Geografia, como, por exemplo, brinquedos, gráficos, tabelas, mapas temáticos, cartogramas, maquetes, imagens de satélites, charges, infográficos, maquete espontânea, mídias

digitais, trilhas interpretativas, croquis, poesias e poemas, músicas e paródias, literatura infantil (lendas e contos) e infanto-juvenil, jogos, ferramentas digitais, planetário, museu, jornais, atlas, globos, revistas, relógio de sol, plantas baixas, recursos audiovisuais, obras de arte, produção textual, gibis, bússola, aplicativos para dispositivos móveis e demais tecnologias digitais.



Metodologia

Na rede municipal de Timbó, temos a concepção de avaliação como um todo. Entende-se como processo de avaliação o aprender a fazer, considerando os principais conceitos, habilidades e competências desenvolvidas ao longo do processo formativo. Saber que o aluno domina a competência e sabe associar a geografia como rede consigo mesma e com outras áreas do conhecimento é primordial para concluir a construção do conhecimento geográfico orientado por um processo avaliativo com sentido e significado.

Segundo Paulo Freire (1997), as lições escolares apresentam, na sua maioria conteúdos “artificiais” que não despertam o interesse dos alunos, pois estão distantes da realidade dos mesmos, que acabam interiorizando a desnecessidade de fazê-los, uma vez que não percebem a aplicabilidade do que aprende na escola com a realidade vivida. Nessa perspectiva o conteúdo a ser aprendido/construído nas aulas de geografia tem que se aproximar da realidade do aluno, ser contextualizado com sua vivência, para que haja maior compreensão do que é estudado. Nesse sentido, para Libâneo (2008, p. 29 - 30),

[...] as novas exigências educacionais pedem um novo professor capaz de ajustar a sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Portanto, nesta perspectiva, é primordial envolver o aluno em todo o processo de aprendizagem, como autor no contexto, junto com o professor. Como norte dos processos metodológicos no ensino da geografia na rede municipal de Timbó estão os Fixos e os Fluxos. Neste contexto podemos considerar os objetos que existem, aqueles que estão fixados no solo, como os prédios e demais construções humanas e juntamente aqueles que lhes dão vida. Os que disparam e aqueles pelos quais passam os movimentos, os fluxos... De energia, de transportes, de informações, de comunicações... Essa é a relação entre fixos e fluxos. O espaço é o resultado constante dessas interações entre fixos e fluxos, materialidades e imaterialidades, realidades palpáveis e virtualidades, razão e emoção, como sustenta Milton Santos (1994).

Entendem-se como fixos, de acordo com Santos (1994), os objetos materiais, isto é, aquilo que é concreto, material, que sofreu um processo de transformação ou criação humana e passou a adquirir uma função, um sentido. Por exemplo, a madeira em si é apenas um recurso presente na natureza, porém, ao ser transformada pelo homem, por meio da técnica, passa a adquirir um sentido, torna-se um objeto que desempenha determinada função. De tal maneira, o espaço é construído por estes fixos, que são as casas, portos, armazéns, plantações, fábricas, dentre outros (SANTOS, 2007, p. 82).

Construções, edificações como ruas, casas, edifícios, usinas, são localizáveis espacialmente, são passíveis de georeferenciamento. A princípio, podemos considerá-las como elementos espaciais fixos, que não saem do lugar, ou melhor, do local. Têm formas, mas, como elemento espacial construído pelas ações humanas, são dotados de intencionalidades, logo, têm função. Nelas são exercidas atividades que justificam sua construção, atraem pessoas que utilizam meios de transportes por diferentes vias, potencializam, consomem e transformam energia, circulam capital, possibilitam circulação e contatos humanos, trocas de informação, de comunicação e podem produzir conhecimento. Assim, cada elemento espacial fixo está interligado a gamas de interações e interdependências locais e distantes que o justificam e dão relevância social, cultural, histórica e econômica. Mas, são os fluxos que dão sentido e vida a cada momento ao longo de um período, de diversos processos históricos. As pessoas que exercem ali as suas funções, as que os visitam, a energia, os transportes, o capital, a cultura, a sociabilidade, são fluxos territoriais. Mas, nem os fixos nem os fluxos são apenas locais. Longe disso, para cada fixo, muitos fluxos próximos e distantes foram ativados pelas ações humanas, desde os materiais necessários para sua construção até o seu pleno funcionamento cotidiano. Isso gera movimento de capital, transformação da natureza na busca por matéria-prima, o que gera trabalho e abastecimento familiar, que por sua vez, ativa novas redes de trocas: mensalidade escolar, materiais escolares, aluguel, compra de vestimentas e de comida, lazer, viagens, deslocamentos, dentre outras. Para além das ações distantes interligadas em rede para viabilizar

as construções dos fixos, após construídos, novos fluxos determinam sua existência e continuidade. Hoje, mais do que nunca, se conectado virtualmente, os globalizam. Hoje os fluxos são cada vez mais intensos e globais. São locais ganhando mais vida e, assim, possibilitando relações que os transformam em lugares, locais e globais. Esses sim, mais do que em qualquer outra escala espacial, podem ser local ou global. É a categoria espacial de lugar que possibilita esta metamorfose constante e dinâmica entre local e global, entre os fixos e os fluxos, entre pessoas dos mais variados pontos do planeta.

Então, sendo assim, as metodologias de desenvolvimento de habilidades e competências da rede municipal de Timbó se baseiam com o estudo dos fixos e fluxos do local e do global, das interações.

O professor de geografia pode ainda, utilizar vários meios como procedimentos metodológicos para desenvolver as habilidades pretendidas no ensino de geografia: a pesquisa, apresentações orais individuais e principalmente em grupos, debates, construção com material concreto, leitura, interpretação e análise de textos, conceitos e fundamentos. A troca de experiências deve ser o principal método, cabendo ao grupo, sempre liderado pelo professor, a discussão de quais os melhores métodos para adquirir tal habilidade.

Avaliação

A avaliação, por sua vez, deve fundamentar-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender.

Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina e se aprende. Somente neste contexto é possível tratar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático). Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino. É importante nesta análise, compreender se o aluno desenvolveu a habilidade e consequentemente a competência. No processo de avaliação pode-se contemplar todos, inclusive a avaliação dos processos de ensino e desenvolvimentos do professor e dos alunos. A auto avaliação é importante em todo o processo com a participação de todos os atores envolvidos. A recuperação paralela se faz cada vez mais presente no processo de habilidades e competências pois com o objetivo de desenvolver tais fazeres temos uma relação maior entre os conceitos apresentados e construídos de forma dinâmica, colaborativa e efetiva.

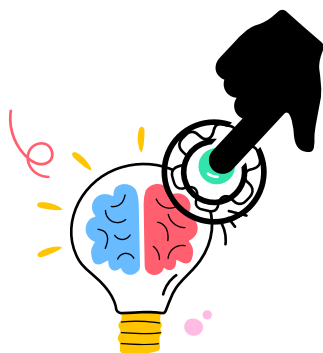
Como sugestões para o processo de avaliação das aulas de geografia na rede municipal de Timbó, podemos sugerir: avaliações escritas individuais ou em grupo que sejam bem elaboradas e que possam em sua análise verificar as principais competências e habilidades adquiridas; avaliações práticas onde o aluno possa desenvolver métodos para apresentar as competências adquiridas, podendo ser apresentações orais em grupo ou individuais, teatros, músicas, slides, vídeos, depoimentos, poemas, poesias, textos. Na geografia, atividades com desenhos têm um papel

importante para expressar a aquisição das competências dos atores envolvidos no processo de aprendizagem e, ainda, construção e análise de mapas cartográficos, mapas conceituais e esquemas explicativos criados pelos atores envolvidos na avaliação. As maquetes de análise espacial entre os fixos e os fluxos torna-se importante no processo metodológico e avaliativo. Todas as etapas de avaliação precisam estar alinhadas no Projeto Político Pedagógico da escola. Pensando nisso, pode-se seguir como norte os principais tipos de avaliação:

- **Avaliação cumulativa:** Essa avaliação é aquela voltada à retenção dos conhecimentos repassados em sala de aula. O professor trabalha junto com o aluno e o acompanha em seu dia a dia. Assim, o estudante recebe orientações contínuas, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).
- **Avaliação diagnóstica:** O propósito da avaliação diagnóstica é identificar ou verificar os conteúdos e o conhecimento dos estudantes para o professor melhorar o ensino e a aprendizagem. A partir do diagnóstico, o docente elabora ações para atingir os objetivos esperados e suprir as necessidades. Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem serve como subsídio para planejar o ensino. Por isso, é mais recomendado para o começo do processo. Entre as opções de avaliação estão: entrevistas com alunos, exercícios ou simulações, observações dos estudantes, consulta ao histórico escolar e questionários ou perguntas.

- **Avaliação somativa:** as notas e os conceitos são atribuídos a fim de promover o aluno para outra classe ou curso. É, geralmente, aplicada no bimestre ou semestre. Nesse caso, as opções de exames são: prova ou trabalho final, avaliação com base nos resultados cumulativos conquistados no ano ou ambas as formas.
- **Autoavaliação:** A avaliação é aplicada por aluno ou professor para ter consciência do aprendizado ou do ensino. Assim, ambos são capazes de aperfeiçoar o processo. Por fim, a avaliação pretende revelar se o saber fazer realmente está efetivo.

Matriz das habilidades de Geografia





HISTÓRIA



Apresentação

A disciplina de história vai muito além da sala de aula, na verdade, começa fora dela, mas é na sala que a estudamos, interpretamos, verificamos e cruzamos informações.

A história não se refere somente ao passado, o passado é apenas sua ferramenta de trabalho, mas é hoje que nós compreendemos e estudamos os fatos passados, visando compreender nossos dias atuais e se possível evitar erros já cometidos e preferencialmente replicar acertos já tidos.

Muitos são os locais que nos proporcionam saber e conhecer o passado, mas isto não me faz um historiador. Eu conheço o passado, mas isso não representa que eu o compreendo. Os alunos têm acesso a muitas informações, mas eles precisam de auxílio para interpretá-las. O olhar histórico é um olhar apreendido, o sujeito não nasce historiador, ele pode até gostar de história, mas é ali, na sala de aula que ele pode se tornar um historiador, ou seja, é ali que ele não vê só o passado, mas também o questiona. Para trabalhar história em sala de aula se faz necessário colocar nos alunos o espírito historiador.

A história foi escrita a várias mãos, algumas mais poderosas, outras menos, e é isso que ele deve questionar. A mão mais poderosa é aquela que coloca a sua visão, mas ela é parcial, é necessário se ter os dois lados da história e somente depois disso é possível se tirar alguma “conclusão”.

Espera-se do aluno da rede municipal de Timbó, não que ele saiba apenas história, mas que seja alguém que no findar dos nove anos seja um ser crítico e questionador, alguém que saiba fazer as devidas perguntas para as fontes que lhe chegam.

Assim como a BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense, também esperamos em nosso município construir um aluno que não veja apenas os fatos e a história, mas também a questione, que tenha respeito às diferentes culturas e pessoas, compreendendo que todos são sociedade e que fazem parte dela.

- Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
- Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias,

exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

- Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
- Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
- Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Metodologia e Avaliação

Um bom professor não se faz apenas de alguém que sabe muito, mas de alguém que sabe orientar e compartilhar o seu conhecimento com o aluno, a fim de alcançar seu maior objetivo que é fazer com que o discente amplie o seu repertório. O ensino de História se utilizará dos mais diversos meios para se trabalhar os assuntos correspondentes à disciplina e, também, ocorrerá em relação à avaliação e seus métodos.

O planejamento deve se adequar a cada turma e de acordo com as particularidades dos estudantes nela inseridos. Alguns alunos possuem uma facilidade maior

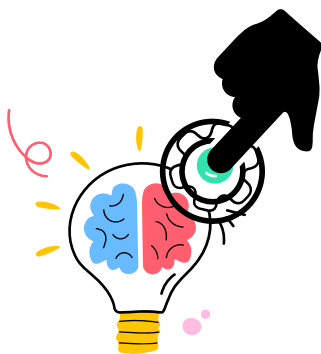
em compreender o assunto através de uma aula expositiva, enquanto outros necessitam exercitar o conteúdo. Este foi apenas um exemplo, mas tem o intuito de ilustrar um pouco sobre os aspectos complexos da avaliação com as mais variadas vertentes ideológicas.

As especificidades das turmas e dos alunos deverão ser levadas em conta, visando assim o grande objetivo que é o do aluno se apropriar do assunto que está sendo trabalhado naquele momento. Turmas mais agitadas requerem na maioria das vezes um tipo de trabalho o qual é possível que não dará certo se eu utilizar em turmas mais calmas.

Assim como a metodologia se adequa, a avaliação também se adequará. Avaliações, no estilo prova, irão ocorrer, afinal, é o que se utiliza em nossa sociedade para selecionar alunos para bolsas, vagas em faculdades, entre outras coisas, mas não é somente isto que será utilizado. Alguns alunos não se dão bem na prova, mas quando devem fazer um trabalho sobre o assunto, possuem um ótimo rendimento. Outro exemplo é quando questionamos um aluno sobre determinado assunto e ele sabe o mesmo, mas em avaliações escritas, individuais e sem consulta, ele não consegue colocar seu conhecimento em palavras.

A disciplina de história visa construir um sujeito crítico, que possua uma leitura histórica para compreender o mundo e as sociedades e para tanto a avaliação terá esse foco, buscará se avaliar se o aluno tomou propriedade disto e se consegue ter esta leitura cronológica e crítica, conseguindo fazer comparativos e elaborar explicações. Mais uma vez saliento que tudo sempre deve se adequar a situação que está sendo colocado, sala, aluno, etc.

Matriz das habilidades de História





LÍNGUA ESPANHOLA e INGLESA



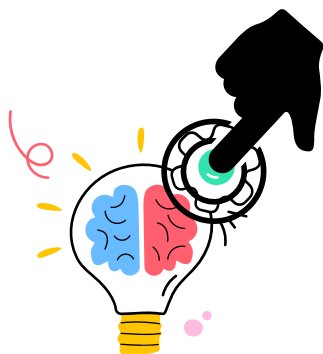
Apresentação

É notório e, porque não afirmar, público, que o inglês é o idioma principal da sociedade contemporânea. Para Siqueira (2005, p.14) ele é “[...] o latim dos tempos modernos”. Portanto, a aprendizagem da língua inglesa, é um fenômeno que atingiu um patamar que serve de pauta para diversos fins sociais, políticos, econômicos e institucionais.

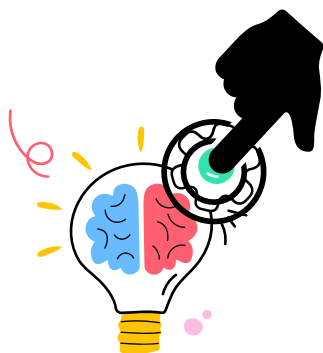
Logo, seu aprendizado na escola é fundamental para, entre tantas justificativas, conhecer outra cultura, outros costumes, se incluir socialmente num mundo cada vez mais globalizado. Afinal, é por meio da língua que o aluno pode expressar suas ideias, sentimentos e pensamentos participando das atividades sociais e culturais do seu dia-a-dia. É por meio da aprendizagem de uma língua, que o aluno pode refletir e entender a si mesmo e o outro.

Compreendemos, então, que o inglês é a língua da comunicação internacional, dos computadores, celulares, da cultura, ou seja, da música, cinema, mídias sociais, dos jogos, literatura, quadrinhos, além de ampliar suas perspectivas de participação no mundo e no mercado de trabalho. Aprender a língua inglesa promove a possibilidade de acesso e compreensão dos sentidos.

Matriz das habilidades de Língua Espanhola



Matriz das habilidades de Língua Inglesa





LÍNGUA PORTUGUESA



Apresentação

Segundo Vygotsky (2005), o que difere o ser humano dos outros seres é a significação na linguagem. Na infância, o indivíduo utiliza-se da função sinalizadora da linguagem, que é a simples identificação do signo; em seguida, passa para a função significativa, atribuindo, então, sentido ao mesmo signo. O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual, ou seja, da mesma forma que se fala ou se escreve um vocábulo, ele está impregnado na mente do indivíduo na sua forma estética, detectando, assim, do que se trata. O mesmo ocorre com gestos, posturas, expressões, sons.

A sociedade fornece instrumentos e símbolos que mediam a relação entre o indivíduo e o mundo. O indivíduo precisa desenvolver-se nesse contexto, e seu aprendizado depende da interação com outros indivíduos de sua espécie. Rego afirma: “Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. (1995, p. 71)

Para Vygotsky, há dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O desenvolvimento infantil envolve os dois tipos de desenvolvimento. Ambos estão presentes no processo de desenvolvimento da linguagem da criança, bem como dos demais processos de seu desenvolvimento. É necessário respeitar o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo. Seu grau de maturação deve ser analisado ou, pelo menos, levado em conta quando for verificada sua aprendizagem. Esta, por sua vez, obedece ao curso de desenvolvimento do indivíduo.

Quanto ao relacionamento social e à aplicação de seus conhecimentos de linguagem, o mesmo processo acontece. À medida que o indivíduo alcança seu grau de maturação, ele vai aperfeiçoando sua habilidade linguística com a finalidade de comunicar-se de diferentes formas e com diferentes interlocutores.

Quanto à interação verbal, Bakhtin diz que “A categoria da expressão é a categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação” (Bakhtin, 1997, p. 111). A expressão é tudo o que é formado e determinado no psiquismo do indivíduo e exteriorizado para outro através de algum código de exteriorização verbal.

Na vida escolar, a interação entre professor e aluno (ouvinte e interlocutor) é fundamental. Além da transmissão de conhecimento e informações pelo professor, deve haver as possíveis réplicas, negociação e revisão do que está sendo exteriorizado. Aprender a ouvir e a falar é um exercício essencial na escola, pois oportuniza atividades de reflexão sobre a fala do outro e de sua própria, permite elaborar opinião sobre o assunto em exposição, possibilita o uso de diferentes linguagens e a demonstração de consideração pelo outro. A escola deve proporcionar ao aluno a possibilidade de

desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em diversas situações de uso público da linguagem. Conteúdos e atividades devem ser expostos e explorados a partir das habilidades propostas pela BNCC para que o aluno construa o seu próprio conceito e procedimento na recepção e produção de textos orais e escritos, como orientam os PCNs, “ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (1998, p. 67).

Apresentação

Para definirmos a proposta educacional do Município de Timbó/SC, a que se refere este documento, foi importante analisarmos como se definem os saberes escolares, por que processos e com que critérios são escolhidos alguns conteúdos, nas áreas de conhecimento e com base nas habilidades propostas pela BNCC, e por que essas áreas foram escolhidas para compor o currículo escolar. Para isso, educadores da área de Linguagem, percorremos o histórico da disciplina “Língua Portuguesa” em busca das respostas e do entendimento da instituição de certos processos, conteúdos e objetos de ensino, que hoje são exigidos dos nossos educandos.



Metodologia

“Os conteúdos para o ensino fundamental são articulados em torno de dois eixos básicos, o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem, considerando que tanto o ponto de partida quanto a finalidade do ensino é a produção/recepção de discursos.” (RODRIGUES, 2005, p. 2).

A língua é um sistema sócio-histórico que apresenta significados culturais que regem as pessoas quanto à interpretação e compreensão da realidade que as cercam. Todo discurso é produzido com uma finalidade social, ou seja, quando ocorre a interação, o discurso é organizado a partir dos conhecimentos prévios que o interlocutor possui, ou espera-se que possua. Isso acarreta na escolha do gênero, recursos linguísticos e estruturação do discurso em questão. Na verdade, o discurso “refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido” (1998, p. 26).

O texto é uma produção de discursos orais ou escritos que possui significado. “É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (1998, p. 25). Este só pode ser compreendido se houver textualidade. Como resultado da atividade discursiva, os textos relacionam-se direta e indiretamente com outros textos, ou seja, ocorre constantemente o processo de intertextualidade envolvendo diferentes gêneros textuais se assim desejarem os interlocutores, afinal os usos

sociais determinam qual o gênero a ser utilizado em determinada situação de uso da língua.

A autora ainda enfatiza que, de acordo com a proposta de Geraldi, os conteúdos de ensino estão organizados em três princípios: prática de fala/escuta, leitura/escrita e análise linguística. Há a necessidade de garantir a aprendizagem de leitura e escrita. É conveniente ressaltar que a prioridade da educação é garantir que o aluno tenha “o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania”. (Rodrigues, 2005, p. 1).

De acordo com os PCNs, o aluno (primeiro elemento do processo de ensino aprendizagem) é aquele que age sobre o objeto do conhecimento, a Língua Portuguesa; esta é produto da interação social, utilizada dentro e fora da escola (na fala em instâncias públicas; na escrita em textos que circulam socialmente). A prática educacional é a mediadora entre sujeito e objeto do conhecimento, melhor dizendo, entre aluno e língua, mediação esta realizada pelo professor.

A aula de Língua Portuguesa, a princípio, deve romper o estereótipo da forma errada de falar, ou ainda, de que a fala e a escrita representam uma mesma forma de expressão. Na fala, não existe o certo e o errado, depende do contexto de comunicação existente no ato da interação verbal. A questão é conduzir o aluno à fala adequada para as diferentes situações de interação. Isso a escola deve proporcionar: a busca pela adequação, inclusive nas situações mais formais de uso da língua. Quanto à variedade dialetal, consta nos PCNs que “... quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades” (1998, p. 29). E essas variedades não são

fixas, afinal num mesmo espaço social apresentam-se diferentes variedades linguísticas.

O ensino da língua materna deve permitir que os alunos, ao longo dos nove anos do ensino fundamental, sejam competentes em relação à linguagem e que esta lhes dê possibilidades de resolver problemas do cotidiano, “ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (1998, p. 41). Isso dar-se-á mediante a organização de conteúdos nos termos de USO → REFLEXÃO → USO, ou ainda, AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO. Quando se deseja que o aluno construa o conhecimento, é necessário oferecer-lhe as ferramentas para tal. A partir da construção do aluno, ele é mediado à reflexão para que, posteriormente, possa intervir na própria produção, seja na fala ou na escrita.

Em se tratando dos princípios que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, no que se refere à fala, saber comunicar-se é uma arte e uma habilidade. O ser humano possui diversas maneiras de expressar o que sente, o que deseja, o que descobre. À medida que vai desenvolvendo essa habilidade, realiza descobertas surpreendentes e vai enriquecendo o seu conhecimento, de maneira a tornar-se apto para dominar sua linguagem e efetuar a comunicação.

A linguagem é um meio de comunicação social que combina a função comunicativa e a cognitiva, bem como o domínio da língua. Pela linguagem, o indivíduo se relaciona com o mundo em que vive, torna-se apto ao exercício da cidadania. É fundamental o conhecimento linguístico, isto é, saber adaptar-se a diferentes formas de linguagem, tanto oral quanto na forma escrita, para que se possa expressar ideias, pensamentos e

intenções, independentemente do grupo social com quem se esteja interagindo.

Existe uma finalidade para essa interação, mesmo inconscientemente. Há a necessidade de comunicação, de discursar, de transmitir uma mensagem. É a oportunidade de desenvolver, de ampliar a própria competência linguística. Para que isso ocorra, é necessário planejamento e reflexão sobre recursos de domínio de linguagem para as diversas situações que serão apresentadas ao longo da experiência.

Também, quanto à escuta, esta é importante, pois possibilita ao aluno selecionar informações, interpretar os elementos implícitos e explícitos da fala do outro, bem como o respeito à fala do mesmo, a valorização do discurso alheio, de modo a desenvolver a criticidade e estabelecer uma atitude responsiva ativa.

A atitude responsiva ativa ocorre também no processo de leitura. Ler não é só decodificar; a leitura estabelece uma relação dialógica com o autor e consigo mesmo.

Dessa forma, “uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto” (PCNs, 1998, p. 57). A prática de leitura deve ser algo desafiador e inteiramente mobilizado pela escola já nos primeiros anos de vida escolar e continuado em todas as fases do processo ensino aprendizagem. “Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente” (1998, p. 58).

Aprender uma língua é discutir sobre ela. O texto do aluno como objeto de análise permite a negociação dos

sentidos por ele atribuídos, bem como a reflexão sobre as operações discursivas realizadas na produção.

A linguagem regula nosso comportamento linguístico, dessa forma organiza e reorganiza a relação entre o sujeito e a realidade. O próprio aluno, ao refletir sobre seu texto, e motivado a reescrevê-lo (o que significa um novo acontecimento linguístico), atinge seus propósitos e assume-se como autor, o que deixa para trás o rótulo de mero receptor de regras gramaticais.

Produzir textos é construir sentidos. Para tanto, o autor escolhe um destinatário, afinal todo enunciado é dirigido a alguém. Dessa forma, escolhe também o gênero adequado ao seu discurso, os recursos linguísticos e expressivos apropriados e aguarda uma compreensão responsiva ativa, na qual seu interlocutor concorda, discorda, argumenta, questiona, aceita, se convence, avalia. A expressividade está na relação entre palavra e a realidade efetiva e cada enunciado cria algo novo.

De acordo com Geraldi, os sujeitos realizam ações com a linguagem e ações sobre a linguagem. Quando o autor escolhe os recursos expressivos e a produção de sistemas de referência, ocorre uma ação de linguagem. Essas ações são um trabalho que se faz pela produção dos sentidos e contam com a presença dos interlocutores. O locutor seleciona os recursos expressivos de acordo com os efeitos de sentido que quer provocar no outro.

O autor ainda afirma que os sujeitos realizam atividades linguísticas (inerentes ao processo interacional), epilinguísticas (reflexão sobre os recursos expressivos no processo interacional) e metalinguísticas (categorização de conceitos).

Para Vygotsky, os conceitos cotidianos abrem caminhos para os conceitos científicos. A reflexão sobre a gramática faz com que o aluno atinja um nível mais elevado de desenvolvimento da fala e da escrita. Hentz comenta que as atividades epilinguísticas devem preceder as metalinguísticas, ou seja, o aluno, a partir da reflexão sobre a língua em uso, deve formular o conceito de determinado tópico gramatical, e mediado pelo professor. Este deve partir do que o aluno já conhece, do que já domina na escritura de seus textos; em seguida, atuar na ZDP (ocorre a mediação) tendo em vista a aprendizagem de novos conhecimentos por parte do aluno para que este aprimore suas produções. Em consequência, Bakhtin afirma que não só dizemos coisas, mas fazemos coisas com as palavras e os interlocutores expressam suas emoções e valores por meio dos recursos linguísticos empregados.

Quanto ao ensino de gramática na escola, Possenti sugere que, primeiramente, é necessário aumentar o padrão linguístico do aluno a fim de possibilitar o domínio do padrão escrito. Os alunos aprendem seu dialeto falando e ouvindo no meio social e cultural em que participam; a escola deve ampliar o número de interlocutores, bem como as situações de interação desses alunos, ou seja, ampliar o mundo linguístico do aluno, criando alternativas para este fim. Sugere também que os fatos da língua sejam trabalhados a partir da gramática internalizada (o que o aluno já conhece) e que sejam comparadas formas linguísticas que os alunos exploram em seus textos, não com fim de discriminação, mas para que aprendam que há diferentes possibilidades de construção de acordo com o sentido que querem atribuir ao texto. “Entender como se

articulam as diversas frases de um texto ou como se dá a coesão de um período ganhou importância na análise linguística praticada atualmente. Por outro lado, minúcias da gramática normativa tornam-se muitas vezes, dispensáveis” (NE, p. 13). A gramática internalizada, a descritiva e a normativa convivem na escola e não devem ser trabalhadas isoladamente.

Tudo isso, na verdade, abre espaço para o discurso polêmico que aos poucos deve sobrepor-se ao discurso autoritário. Uma nova identidade para as aulas de Língua Portuguesa deve ser construída, de forma que alunos e professores construam o conhecimento através de práticas de linguagem que realizam, que estabelecem entre si. O professor é sujeito mediador das práticas de fala/escuta, leitura/escritura e análise linguística, e não mais um transmissor de conhecimentos. Por isso é necessário que haja educadores mais capacitados, preparados para o desafio. Acima de tudo, profissionais interessados e abertos a novas mudanças, transformações, verdadeiros mediadores e formadores de cidadãos. O aluno é parte ativa desse processo, sendo que o ensino de Língua Portuguesa deve ter por prioridade fazer com que o aluno se aproprie do uso efetivo de sua língua.

A opção pelos gêneros do discurso

Tendo em vista que a língua é um acontecimento social, o ensino de língua portuguesa nas escolas deve se valer de enunciações concretas produzidas pelos falantes, até porque ao falar produzimos enunciados, não frases soltas e desconexas. Como a fala é um processo singularmente associado à escrita, ao realizar a interação verbal, busca-se a atitude responsiva ativa do interlocutor que tanto pode ser oralmente quanto por escrito.

Optou-se pelo ensino a partir das habilidades propostas pela BNCC, seguidos dos gêneros do discurso por acreditar que estes estão associados à interação humana. Segundo Bakhtin, os gêneros são resgatados dentro das possibilidades de atividade humana, as quais são inesgotáveis. À medida que a esfera social se desenvolve e, automaticamente, se amplia, ampliam-se também os gêneros do discurso. Cada gênero possui sua esfera de existência, num tempo e época específicos. Isso quer dizer que, ao se renovarem as esferas sociais, contribui-se para a existência e continuidade dos gêneros.

Rodrigues fundamenta que em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin afirma que o emprego da língua se dá na forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, proferidos por determinado grupo social; o discurso existe somente na forma de enunciados que é um evento único, portanto não se repete; é pelo estudo do enunciado que é possível compreender de uma maneira correta a natureza das unidades da língua. Num processo de interação verbal, as palavras nos vêm de outros enunciados, e o que dizemos é uma reação-resposta do que chega a nós. Dessa forma, pode-se dizer que as palavras não são neutras, ao contrário, elas trazem sentidos. No que se refere à noção de gêneros do discurso, Bakhtin diz que estes devem ser apreendidos no conjunto de suas ideias linguísticas, não dissociada das noções de *interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana*.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin trata a língua não como um simples sistema de formas, tampouco como expressão de consciência individual ou

então uma mera atividade mental, mas como objeto de interação verbal realizada através da enunciação. Para o teórico, a interação verbal social é a realidade fundamental da língua que está presente na comunicação discursiva concreta, vinculada numa situação social imediata e ampla. A língua é, então, um acontecimento social.

Rodrigues diz que “A língua como discurso não pode ser dissociada dos seus falantes e dos seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos” (2005) e ainda que, segundo Bakhtin, o enunciado é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, sendo esta de natureza social. É pela comunicação discursiva que se toma a palavra e se realiza a interação verbal, bem como se busca a atitude responsiva ativa do interlocutor. Enunciado, então, para Bakhtin, é uma unidade mais complexa do que a frase enunciada; é o texto num todo. O enunciado dá um objetivo para a reação responsiva ativa do outro, que tanto pode ser imediata ou não, verbal ou não-verbal, exterior ou interior. As fronteiras do enunciado se dão pela alternância dos sujeitos no discurso, que se caracteriza pela finalização de um enunciado e, conseqüentemente, pela passagem da palavra a outro, para dar lugar à atitude responsiva ativa (que pode ser evidenciada pela simples compreensão do discurso).

Quanto à definição de texto, a autora diz que Bakhtin o conceitua como mediador da constituição do homem social e de sua linguagem. O texto para ele apresenta dois polos: primeiramente, o texto como unidade coerente de signos; na sequência, como enunciado. Bakhtin ainda diz que a oração, esta sim é neutra, pois não apresenta plenitude de sentido,

possui natureza e limites gramaticais. Apresenta algum sentido se inserida no enunciado como um todo.

Em se tratando de gêneros do discurso, Bakhtin estabelece uma relação dialética entre gêneros e enunciados. Para ele, os gêneros não são unidades convencionais e os enunciados são de natureza social, discursiva e dialógica, apesar de alguns textos do Círculo ter tratado a questão do gênero como “formas de discurso social, formas de um todo, tipos de interação verbal...” (RODRIGUES, 2005). Bakhtin trata os gêneros como sendo impessoais, históricos e concretos. O gênero deve estar associado à interação humana dentro de determinada esfera social, só então pode-se apreender a constituição e funcionamento dos gêneros.

Rodrigues ainda escreve que, segundo Voloshinov, cada esfera social, a qual possui a própria função sócio-ideológica e suas condições concretas específicas, historicamente falando, utiliza-se de gêneros próprios à situação de interação verbal em curso. Em suma, cada gênero corresponde à determinada situação de interação social.

Bakhtin acredita que os gêneros são resgatados dentro das possibilidades de atividade humana, as quais são inesgotáveis. À medida que a esfera social se desenvolve e, automaticamente, se amplia, ampliam-se também os gêneros do discurso. Sendo assim, cada gênero possui sua esfera de existência, num tempo e época específicos. Isso quer dizer que, ao se renovarem as esferas sociais, contribui-se para a existência e continuidade dos gêneros.

O teórico ainda define os gêneros como estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Estilísticos devido ao uso dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Há os menos produtivos, ou seja, os que apresentam aspectos mais superficiais como, por exemplo, os documentos oficiais. Os mais produtivos, conseqüentemente, apresentam características contrárias ao que foi recentemente mencionado. Temáticos, por apresentarem um objeto discursivo e uma finalidade discursiva. Composicionais, por serem o resultado da diversidade e heterogeneidade da atividade humana. Um exemplo disso é o trabalho de divisão e seleção de material jornalístico em seções, cadernos, rubricas e suplementos de um específico jornal em circulação. Dependendo da seção que determinada notícia possa ser colocada (economia, política ou até página policial), lhe serão atribuídos diferentes juízos de valor.

Bakhtin ainda conceitua os gêneros como primários e secundários. Os primeiros são considerados simples, por se constituírem na comunicação discursiva imediata, que preserva a ideologia cotidiana (relato cotidiano, conversa de salão); os segundos, denominados de complexos, por apresentarem ideologias formalizadas e especializadas, as quais surgem na comunicação cultural mais complexa, organizada e principalmente escrita. Rodrigues, ao mencionar Bakhtin, diz que os gêneros secundários podem ter os primários inseridos neles: um romance (secundário) contém uma carta (primário), por exemplo. Havendo essa inserção, o primário “perde sua relação direta com a realidade, deixa de ser acontecimento da vida cotidiana...” (RODRIGUES, 2005).

Ao ser retomada a questão das esferas sociais, a autora mostra como exemplo o artigo jornalístico. O interlocutor é o leitor de determinada classe social.

Jornais que se destinam exclusivamente às classes populares redigirão textos que não deem muito espaço para reflexões. Aí se evidencia a regulamentação das interações verbais, e que os gêneros apresentam visões de mundo.

O universo da comunicação jornalística está vinculado à área de atuação do profissional do jornalismo. O articulista, além de motivado pelos acontecimentos da atualidade (objetos do discurso), pode vê-los como objetos de crítica e questionamento, garantindo, assim, a credibilidade para determinar um juízo de valor. O conteúdo é reconstruído a partir do conhecimento social, político, cultural e econômico a que se destina. Esses acontecimentos são o fundo discursivo dialogizador, visto que o articulador constrói seu juízo de valor e o leitor a atitude responsiva ativa. Nesse processo ocorre a incorporação de outras vozes ao discurso do autor e também o apagamento, distanciamento, isolamento, desqualificação das vozes a que o autor se opõe. Pode ocorrer, neste caso, o que Bakhtin chama de enquadramento do discurso do outro, o qual cria o fundo dialógico que é submetido a possíveis mudanças de significado.

O discurso do outro também pode ser introduzido no discurso do articulista, cujas relações dialógicas se manifestam tanto no conteúdo temático quanto no plano estilístico-composicional. O grau de incorporação dar-se-á mediante o uso da citação de um enunciado completo ou até mesmo de uma palavra ou expressão os quais passam a funcionar como representantes do discurso citado.

No entanto, existe ainda uma outra situação: o articulista eleva o leitor à posição de aliado, ou seja, é

como se ambos estipulassem o mesmo juízo de valor a determinado acontecimento, mantivessem uma relação de concordância. Sendo assim, o leitor passa a ser co-autor, cuja reação-resposta é perceptível ao autor. O último, então, antecipa a atitude responsiva ativa do leitor a seu conteúdo.

O articulista utiliza-se de um enunciado persuasivo, mostra a voz de autoridade, plausividade e credibilidade. A reação-resposta acontece de forma autoritária, imposta.

Rodrigues escreve que “As relações dialógicas relativas ao discurso de outrem nas respostas antecipadas do leitor também “sulcam” o artigo, moldando a sua manifestação estilística-composicional” (2005), o que faz sentir a inter-relação do articulista com a resposta-ativa do leitor. Essas projeções de enunciados (a resposta do leitor) se diluem no enunciado do articulista; as fronteiras, então, tornam-se mais tênues.

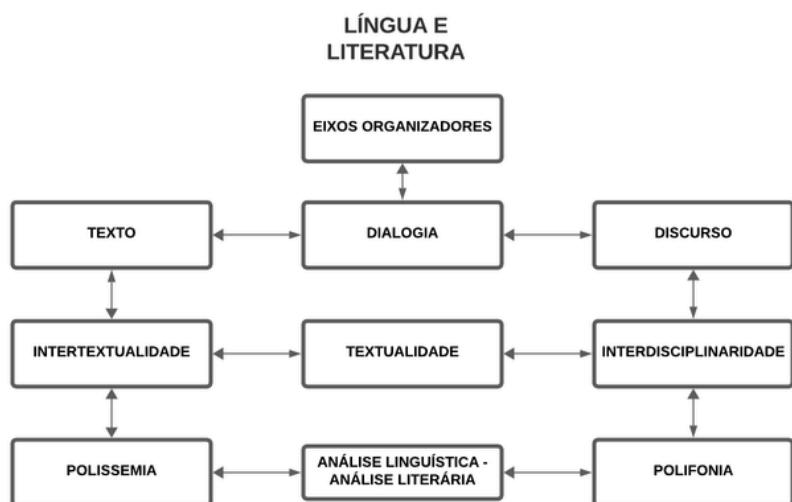
Quanto aos modos de enquadramento, estes são diagnosticados em determinadas expressões linguísticas presentes nos discursos em questão. Eles permitem a articulação de movimentos dialógicos de assimilação, refutação e de interpelação, bem como de meios de introdução e organização do discurso do leitor. Já a modalização indica a projeção que o articulista faz da reação-resposta do mesmo leitor, por ser ela o encontro de dois discursos no enunciado. Esta funciona ora como modo de introdução e refutação do discurso do outro, ora como a imposição de determinado ponto de vista. O autor ainda pode estabelecer uma relação dialógica com o próprio discurso, enunciando-se de diferentes lugares e posições. Segundo Bakhtin, o autor pode refugiar-se

atrás de uma indeterminação linguística de autoria a fim de manifestar-se.

Rodrigues, ao falar dos gêneros intercalados, diz que sua função é a construção da orientação axiológica o que permite ao autor refratar sua fala. Ele assume outras posições discursivas incorporadas num determinado gênero (a autora preferiu explorar o gênero *artigo*). Nos gêneros intercalados o articulista se desdobra em outra função de autoria, mesmo permanecendo seu ponto de vista.

A retrospectiva da análise do processo teórico-metodológico para a análise do gênero *artigo*, evidencia que há três instâncias de apreensão do gênero: a esfera social, a situação de interação e as relações dialógicas. Esta análise se deu a partir da concepção de gênero como forma social de discurso e, segundo Rodrigues “como *tipo* histórico de enunciado, mantendo no horizonte o cronotopo do gênero e do enunciado, a dialogicidade constitutiva da linguagem e a concepção de gênero vinculada às atividades humanas”.

Mapa dos conceitos científicos da Língua Portuguesa e Literatura e da Língua Estrangeira para Educação Básica



Bibliografia: Secretaria de estado da Educação e Desporto Diretriz: Organização da prática escolar na educação Básica. 2001. p.26.

Quadro de ênfase dos conceitos científicos essenciais

Conceitos científicos essenciais da Língua e Literatura		Anos finais do ensino fundamental			
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Eixos Organizadores					
Fala/Escuta - Leitura/Escrita - Análise Linguística e Análise Literária					
Texto	Unidade da Linguagem em uso				
Dialogia	Cada sujeito é complemento necessário do outro				
Discurso	Efeito de sentido produzido entre os interlocutores				
Textualidade - Coerência e coesão	O que se faz de um texto e não uma sequência de frases				
Intertextualidade	Um texto remete a outro texto - abertura e incompletude				
Interdiscursividade	Relação entre os diferentes discursos				
Polissemia	Multiplicidade significativa da língua				
Polifonia	As vozes de que se constitui a língua				

Menor Intensidade:

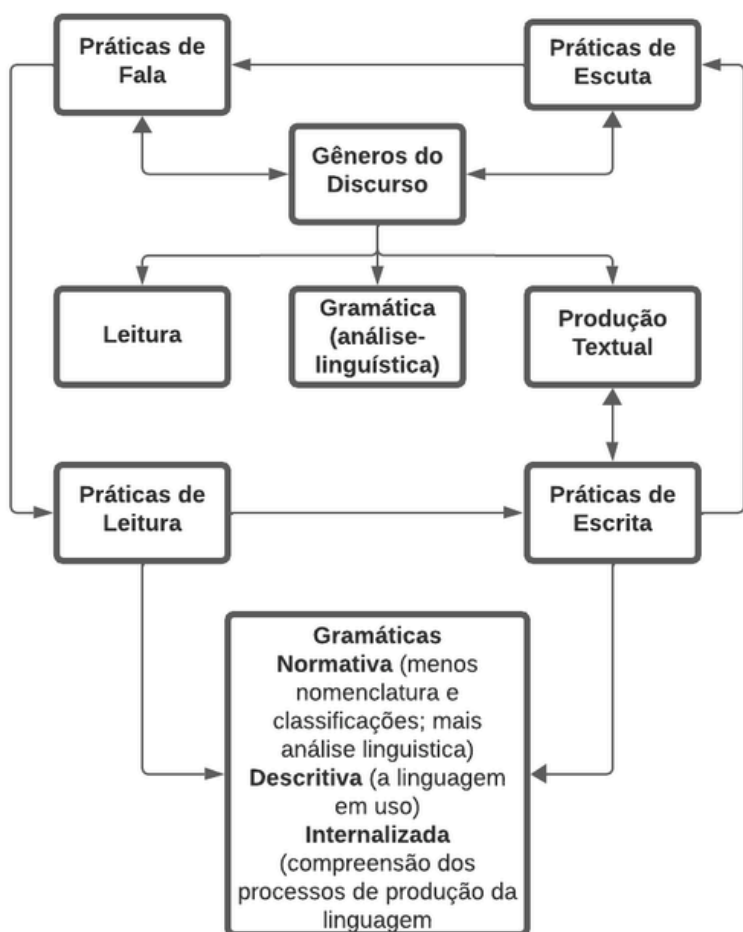
Média Intensidade:

Maior Intensidade:

Os conceitos científicos devem ser explorados de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, por isso, classificados como menor, média e maior intensidade.

Leitura

Conceitos científicos essenciais de Língua Portuguesa



Leitura

- Desenvolver o gosto pela leitura, levando o aluno a fazer dela uma forma habitual de lazer, pesquisa, busca do conhecimento e satisfação da curiosidade;
- Selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- Ampliar o universo vivencial do aluno;
- Desenvolver autonomia na leitura;
- Reconhecer em qualquer atividade de leitura a presença do outro, a situação e a intenção;
- Identificar as ideias básicas apresentadas pelo texto, assim como o processo e o contexto de produção, bem como sua estrutura;
- Relacionar texto e contexto, buscando neste, elementos para antecipar ou verificar o sentido atribuído;
- Identificar elementos explícitos e implícitos no texto em questão;
- Comparar textos, estabelecendo relações intertextuais, descobrindo semelhanças e diferenças entre eles;
- Transferir acontecimentos dos textos para nossa realidade atual;
- Formular hipóteses sobre o texto, argumentos, opiniões;
- Compreender a função da gramática dentro do texto;
- Explorar o vocabulário, figuras de linguagem e outros mecanismos que compõem o texto;
- Distinguir diferentes gêneros do discurso;
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
- Integrar no repertório do aluno leituras desafiadoras;

Desenvolver a capacidade de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos lidos

Oralidade e escuta

- Planejar a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- Utilizar-se de clareza, objetividade, fluência e boa articulação das palavras na exposição das ideias;
- Organizar as ideias em sequência lógica;
- Monitorar sua fala de forma a evitar o uso de expressões típicas da coloquialidade
- (né, daí, e então, aí...);
- Ajustar o texto à variedade linguística adequada;
- Utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos, se o gênero assim o permitir;
- Monitorar o próprio desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores;
- Reformular o planejamento prévio quando necessário;
- Considerar possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais;
- Ouvir com interesse e tolerância as opiniões e argumentos dos outros, com a finalidade de reunir e harmonizar pontos de vista ou confrontar diferentes pontos de vista e formular conclusões;
- Ampliar, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos dos textos;
- Reconhecer a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- Utilizar a linguagem escrita como apoio para registro, documentação e análise;

- Ampliar a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador;
- Aderir ou recusar as posições ideológicas sustentadas no discurso do interlocutor.

Escrita

- Descobrir a expressão escrita como forma de comunicação e interação social;
- Despertar o interesse em usar a escrita como uma forma de comunicação, de interação;
- Desenvolver habilidades de uso adequado da escrita como forma de comunicação e interação;
- Reconhecer a diferença entre a linguagem oral e escrita;
- Reconhecer os diversos gêneros textuais;
- Redigir de acordo com o gênero proposto, de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos dos textos; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; utilize recursos lingüísticos apropriados;
- Escolher elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-os às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- Utilizar com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- Analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina;
- Redigir quantas versões forem necessárias até alcançar a qualidade desejada;
- Empregar corretamente variações e empréstimos lingüísticos.

Análise linguística

- Refletir sobre a língua em uso;
- Aperfeiçoar e enriquecer o uso da língua como instrumento de interação social;
- Reconhecer as características dos diferentes gêneros textuais, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo;
- Observar a língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico;
- Comparar os fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades (léxico, semântico, sintático, estilístico);
- Realizar operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido. De modo a ampliar os recursos expressivos;
- Ampliar o repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras;
- Descrever fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas lingüísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita;
- Utilizar a intuição sobre unidades linguísticas como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação;
- Empregar as regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica.

- Aplicar o conhecimento gramatical em textos, a fim de melhorar a expressão escrita em todos os aspectos;
- Constituir um conjunto de conhecimentos relevantes para a prática de escuta sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico para leitura e produção de textos;
- Compreender a relação estabelecida entre conteúdo e contexto, a fim de atribuir sentido e significado às sentenças;
- Exercitar a capacidade de verificar as regularidades das diferentes variações da
- Língua Portuguesa e reconhecer os valores sociais nelas implicados;
- Reconhecer o uso da gramática como meio para produção de textos orais e escritos;

Literatura

- Conhecer autores catarinenses, brasileiros e estrangeiros;
- Considerar a leitura como forma de lazer e de busca do conhecimento;
- Compreender o processo literário como herança cultural, bem como o contexto histórico em que a literatura estudada está inserida;
- Aprimorar, pelo contato com os textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, bem como propiciar pela literatura a constituição de um espaço dialógico que permita a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- Reconhecer a importante contribuição da Literatura Infanto-juvenil para o processo de leitura e escrita;

- Conhecer e analisar a produção literária destinada ao público infanto-juvenil;
- Conhecer os diferentes gêneros literários;
- Conhecer técnicas de seleção e exploração do texto literário, visando a realização de práticas sociais de leitura;
- Oportunizar aos alunos de terem um contato agradável e contínuo com o mundo mágico e ficcional, próprio das narrativas literárias.

Competências específicas de Língua Portuguesa

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
- Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Avaliação: Diagnóstica e Processual

A avaliação requer processos contínuos que permitem analisar aspectos de intervenção, ou seja, auxiliem no

planejamento de atividades e no redimensionamento das ações pedagógicas.

Melhorar os resultados das avaliações exige reflexão de todos os que participam desse processo. Isso requer dos professores uma postura crítica e investigativa de sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, considera-se importante a utilização de diferentes instrumentos de avaliação e os respectivos critérios, a fim de proporcionar situações que possibilitem a efetivação da prática textual, leitura e interpretação sem, no entanto, estas se constituírem como atividades estabelecidas somente para fixar normas.

Salienta-se ainda que é preciso saber intervir nas produções textuais, leitura, literatura, oralidade, interpretações e análises, para que o aluno tenha condições de refletir sobre suas produções, adquirindo autonomia de ação e elaborando conceitos da área.

Quanto à leitura, espera-se que os alunos desenvolvam autonomia na leitura, que não seja um mero processo de decodificação, ampliem seu universo vivencial, relacionem texto e contexto, identifiquem na atividade de leitura a presença do outro, a situação e a intenção. Também sejam competentes na identificação das ideias apresentadas pelo texto (sejam elementos explícitos ou implícitos), bem como a estrutura textual de determinado gênero; estabeleçam relações intertextuais; estabeleçam links entre ficção e realidade; ampliem o vocabulário; compreendam a função da gramática no texto; construam competências de leitura de livros, revistas, sites, imagens, linguagem corporal com criticidade e autonomia.

Na oralidade e escuta, que os alunos utilizem a linguagem de acordo com a situação de interação e o

público-alvo, monitorando o próprio desempenho oral bem como o processo de ouvir o outro para que aconteça uma atitude responsiva ativa. É importante planejar a fala pública em relação às exigências da situação e dos objetivos estabelecidos, utilizar a clareza, objetividade, fluência e boa articulação na exposição das ideias; organizar as ideias em sequência lógica; ajustar o texto à variedade linguística adequada; ouvir com interesse e tolerância a explanação do outro; reconhecer as intenções do enunciador; evitar o uso de marcas de coloquialidade, a menos que a situação o exija; utilizar aspectos gramaticais, semânticos, léxicos, discursivos em sua fala.

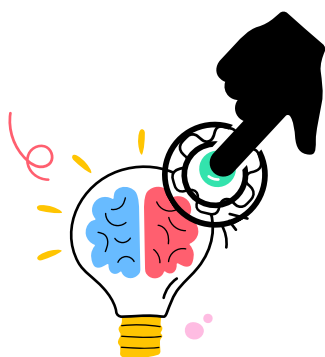
Na produção escrita, o aluno deverá descobrir a escrita como forma de comunicação e interação social. Para isso, primeiramente, deve reconhecer a diferença entre a linguagem oral e escrita e desenvolver habilidades de uso adequado do processo de escrita; redigir de acordo com o gênero proposto, de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos dos textos; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; utilize recursos linguísticos apropriados; analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e interlocutor; empregar corretamente regras gramaticais fazendo uso da análise linguística.

Quanto à análise linguística, ela nada mais é do que a reflexão sobre a língua em uso. Então é importante aplicar a regra gramatical e ortográfica, bem como fazer a seleção semântica e lexical na produção textual oral e escrita de acordo com a situação de interação e do

público-alvo. Ter discernimento quanto à diferença entre certo e errado, e adequado e inadequado no uso da língua materna.

E, por último, na literatura, faz-se necessário que o aluno saiba escolher um livro de acordo com sua faixa etária, consiga identificar uma literatura de qualidade, reconheça a importância do processo sócio-histórico da literatura; consiga associar fatos históricos à realidade atual e fazer da literatura uma forma de lazer e entretenimento.

Matriz das habilidades de Língua Portuguesa





MATEMÁTICA



Apresentação

Na área da matemática o Ensino Fundamental tem o compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, através das competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, esse letramento matemático assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo de modo a favorecer e estabelecer suposições, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas.

Por meio da articulação de seus diversos temas, Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade, os alunos aprendem a relacionar e observar empiricamente o mundo real e a representá-lo por meio de (tabelas, figuras e esquemas) e associar essas representações a uma atividade matemática, fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo

os contextos das situações.

Um dos principais pontos para se entender a matemática é saber interpretar, desenvolvendo a leitura e entendimento matemático nos contextos sociais, políticos, geográficos, estatísticos e geométricos. A Educação matemática, é fomentar a transformação da informação em conhecimentos significativos e úteis ao cotidiano, fazendo com que os alunos sejam capazes de utilizar os conhecimentos construídos para resolver e tomar decisões mediante um problema. A aprendizagem significativa definida por (AUSUBEL apud NOVAK, 1981, p. 56) “[...] aprendizagem significativa é um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente, da estrutura de conhecimento de um indivíduo”.

Pensando nas 10 competências apresentadas na BNCC, a matemática se compromete a garantir o desenvolvimento das seguintes competências:

- Reconhecer que a matemática é uma ciência, divididos em momentos históricos, é uma ciência viva e aplicada, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
- Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir e argumentar.
- Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da matemática (Aritmética, álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas de conhecimento, desenvolvendo a autoestima.

- Fazer observações sistemáticas envolvendo aspectos qualitativos e quantitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes.
- Utilizar tecnologias digitais disponíveis.
- Compreender múltiplos contextos, incluindo-se situações práticas relacionadas com aspectos práticos, utilizando diferentes tipos de registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxograma e dados).
- Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem princípios éticos.
- Interagir com seus pares de forma cooperativa, oportunizando o planejamento e desenvolvimento de pesquisas para buscar possíveis soluções de problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

•

Estas competências e os temas apresentados a seguir não esgotam a experiência matemática que os professores e alunos desenvolvem no espaço escolar. As competências aqui listadas, tem o objetivo de construir uma linha, uma possibilidade de desenvolver pensamentos matemáticos que articulem professor, aluno e sociedade. Os temas, habilidades e competências que listaremos a seguir, também caminham na direção de se construir um início, uma possibilidade de temáticas, que a princípio podem parecer fechadas, mas que, também, podem ir se

adaptando ao contexto de cada escola, professor e alunos.

Metodologia

A matemática é uma linguagem e um importante instrumento para a resolução e compreensão dos problemas e necessidades sociais, conhecimentos estes utilizados como instrumentos de relações de trabalho, na política, na economia, nas relações sociais e culturais. Nesse sentido,

[...] o ensino de Matemática, assim como todo ensino, contribui (ou não) para as transformações sociais não apenas através da socialização (em si mesma) do conteúdo matemático, mas também através de uma dimensão política que é intrínseca a essa socialização. Trata-se da dimensão política contida na própria relação entre o conteúdo matemático e a forma de sua transmissão-assimilação (DUARTE, 1987, p.78).

O conhecimento matemático proporciona habilidades para que o aluno possa ter noção de quantificar, geometrizar, medir e organizar informações, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento científico, fazendo com que esse conhecimento se inter-relacione com as demais áreas do conhecimento. Fazendo com que o aluno perceba a matemática como uma linguagem de comunicação de ideias e permitam modelar a realidade e interpretá-la. Dante (1998), afirma

“... embora tão valorizada, a resolução de problemas é um dos tópicos mais difíceis de serem trabalhados na sala de aula. É muito comum os alunos saberem efetuar os algoritmos e não conseguirem resolver um problema que envolva um ou mais desses algoritmos. Isso se deve à maneira com que os problemas matemáticos são trabalhados na sala de aula e apresentados nos livros didáticos, muitas vezes apenas como exercícios de fixação dos conteúdos trabalhados.”

O professor como mediador percebe que ensinar a resolver problemas é uma tarefa bem mais difícil do que ensinar apenas conceitos matemáticos. Exige uma construção de habilidades que precisam ser cuidadosamente desenvolvidas pelo aluno juntamente com a mediação do professor, tendo a percepção de ser transmissor de conhecimento, historicamente estruturado, para atuar também como orientador de situações que levam os alunos a desenvolver e a gerir suas próprias situações de aprendizagem.

Avançar no desenvolvimento científico e tecnológico proporcionando um pensamento matemático que envolve a prática com a teoria. Sendo recomendável elaborar situações significativas que desencadeiam a apropriação do conhecimento em relação aos conceitos matemáticos e recursos tecnológicos. Tornando indispensável o processo de formação integral dos alunos, transformando os conceitos empíricos em conceitos matemáticos em nível científico.

Os objetivos apresentados na proposta da rede municipal de Timbó (p. 199) são:

- desenvolver a habilidade de “fazer matemática”, construindo conceitos e procedimentos, formulando e resolvendo problemas, adquirindo assim confiança em sua própria estratégia e na sua capacidade para lidar com situações novas;
- pensar logicamente relacionando ideias, instigando a curiosidade, criatividade e investigação, sendo capaz de elaborar planos e estratégias para a solução de problemas;
- integrar os vários eixos temáticos da matemática entre si e com as outras áreas do conhecimento;
- comunicar as ideias matemáticas, de várias maneiras, argumentando, escrevendo e representando, criando hipóteses de acordo com situações problemas;
- interagir com os colegas, auxiliando-os e aprendendo com eles, apresentando suas ideias e respeitando o modo de pensar dos colegas, formando assim, um ambiente propício à aprendizagem.

Contextualizar a matemática significa integrar e fazer relações entre conteúdos, fazendo com que haja sentido no que se está ensinando. Onde os conteúdos são vistos como meio e não fim da aprendizagem.

De acordo com RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, disposto no Art. 9º §

1º, alínea “c” da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995:

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Assim, as relações entre conhecimento, linguagem e afeto, os professores podem integrar aspectos do comportamento humano, discutindo-os e comparando-os numa atitude crítica, construtiva e solidária, trazendo uma perspectiva de diversidade cultural.

Avaliação

É importante considerar a função de subsidiar a avaliação para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, cabe tanto aos professores quanto aos alunos avaliarem a efetivação, ou não, da aprendizagem. Os estudantes precisam ser instigados pelo(a) professor(a) a refletir sobre seus erros e acertos, compreender as causas dos erros e buscar estratégias para chegar ao objetivo proposto no planejamento, a fim de que se tornem autônomos nesse processo.

A autoavaliação, permite o desenvolvimento da responsabilidade perante o desenvolvimento da situação desencadeadora de aprendizagem, assim como o compromisso com o estudo, podendo ser verificado:

- perceber e fazer a relação: conteúdo/ solução dos problemas evidenciados;
- redimensionar estratégias promovendo a aprendizagem;
- identificar pontos positivos e negativos, reavaliando suas habilidades e competências redimensionando suas ações.

Nesse contexto, cabe ao professor avaliar se os estudantes estão preparados para avançar no processo de abstração e de generalização do sistema conceitual em estudo e criar meios que possibilitem aos estudantes avançarem no processo de:

De acordo com a proposta do Município de Timbó (2008, p. 44) apresenta pontos relevantes ao avaliar, sendo eles:

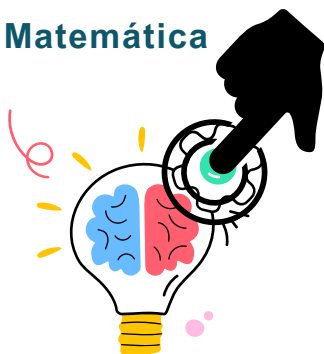
- Processo de ensino aprendizagem, levando em conta avanços e dificuldades na trajetória de construção do conhecimento;
- Os conhecimentos desenvolvidos, o que aprendeu e o que está aprendendo;
- O uso do raciocínio lógico, a interpretação, a criatividade e a bagagem histórica.
- Relacionamento coletivo;
- Socialização do seu saber;
- Habilidades desenvolvidas;
- Planejamento do professor visando possíveis mudanças.

Além disso, pensando nas competências ainda podemos elencar como parte da avaliação a:

- Contribuir para solucionar problemas tomando como base o conhecimento científicos e tecnológicos;
- Compreender das relações entre conceitos e procedimentos (Aritmética, álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas de conhecimento, desenvolvendo a autoestima.
- Observar sistemática envolvendo aspectos qualitativos e quantitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes.
- Utilizar das tecnologias digitais disponíveis na busca da solução de problemas.
- Compreender múltiplos contextos, incluindo-se situações práticas relacionadas com aspectos práticos, utilizando diferentes tipos de registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxograma e dados).
- Desenvolver e/ou discutir de projetos que abordem princípios éticos.

Com esses critérios estabelecidos, podemos perceber que o processo de avaliação é decorrente de uma ampla demanda de coleta de dados, tanto do professor como do aluno.

Matriz das habilidades de Matemática





TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Apresentação

O sistema educacional brasileiro é desafiado a considerar as diferenças regionais e as desigualdades sociais. As ações educativas no âmbito escolar orientam-se no sentido de favorecer a inclusão social respeitando as especificidades de sua comunidade.

A proposta de educação da rede municipal de ensino de Timbó, em seu documento norteador, elaborado pelos seus docentes, prevê a necessidade de "pensar a escola e suas funções", tendo por referência os espaços sociais e os tempos próprios de cada contexto.

A contribuição social da escola consiste em adequar-se ao modelo flexível e plural que atenda as diferenças, ou seja, definiu-se por um currículo escolar com igualdade de oportunidades, onde a organização da aula, da escola e do profissional docente possa garantir o tratamento das diferenças com cada aluno e sua realidade. Espera-se que a escola esteja comprometida com ações educativas apropriadas a seu contexto e desenvolvam competências cognitivas com o intuito de promover a construção do conhecimento.

Um aspecto importante a ser considerado nesta realidade é a função que a escola tem de incluir em seus objetivos o uso dos recursos da área da informática no processo educativo. Estes geram novas formas de competências que podem impulsionar este processo na direção de uma efetiva inclusão digital voltada ao contexto educacional.

...as instrumentações eletrônicas, se adequadamente utilizadas em educação, poderão se constituir em ferramentas importantes capazes de colaborar para a melhoria da qualidade do processo de aprendizagem, estimulando a criação de novos ambientes educacionais e de novas dinâmicas sociais de aprendizagem, colaborando, assim, para o surgimento de certos tipos de reflexões mentais que favorecem a imaginação, a intuição, a capacidade decisória, a criatividade, aspectos estes fundamentais para a sobrevivência individual e coletiva. (MORAES, 1997, p. 45)

“A literatura na área da Informática Educacional aponta para a possibilidade de gerar mudanças no processo tradicional de educação. Promovendo uma aprendizagem que estimule o aluno e o professor a criarem novos mecanismos de construção do conhecimento”. (Valente, 1993, p. 54) Quando o educando é estimulado a utilizar suas competências investigativas e/ou criativas, minimiza-se o processo de reprodução dos conteúdos vistos em sala, favorecendo a aprendizagem sustentável. (TAJRA, 1998)

O desafio de remeter uma responsabilidade direta à educação básica, como responsável na inclusão digital e na coordenação do processo de atualização tecnológica no fazer educativo, aponta para a necessidade da criação de um espaço específico na grade curricular para a inserção de uma disciplina que atende a esta nova frente de aprendizagem. A esta nova disciplina, em concordância com os objetivos a que se propõe, será atribuído o nome de Informática Educacional.

A Informática Educacional fundamentada em métodos pedagógicos, tem como objetivo geral facilitar as ações da escola na direção da inclusão digital e aprimoramento do processo de aprendizagem de todas as disciplinas curriculares.

A escola tem, entre seus objetivos, a responsabilidade promover a emancipação social e cultural, através da geração de novos conhecimentos respaldados em outros já consolidados. A dinamicidade deste processo exige uma constante atenção da comunidade escolar frente ao 'novo'. Este deve ser incorporado e planejado se, e somente se, fizer sentido frente aos objetivos educacionais. Em particular, a inclusão de tecnologias na escola não pode ser movida por apelos sociais baseados em modelos não pedagógicos. É necessário preservar a integridade da escola e promover o processo de inclusão alicerçado em modelos coerentes com a proposta de uma educação de qualidade.

As tecnologias computacionais facilitam a aproximação de todas as disciplinas em modos de operação que proporcionam um avanço na construção de um conhecimento autônomo. Destacam-se, nesta ênfase, os softwares que possuem potencial de alavancar a compreensão e construção de conceitos. No caso das disciplinas curriculares, o processo de aprendizagem ganha um aliado significativo com o uso de softwares, na medida em que seus conteúdos podem ser explorados numa dimensão mais criativa e funcional.

Para atingir estes objetivos, torna-se fundamental que os gestores tenham, não só a intencionalidade, mas o comprometimento de apoiar as ações de educadores que assumem a titularidade da disciplina Informática Educacional. Este profissional, de preferência com

formação em áreas das licenciaturas, deve manter-se engajado nos objetivos do Projeto Político Pedagógico escolar, desenvolver atividades que consolidam os objetivos da disciplina e utilizar de modo apropriado os recursos da informática na promoção da reflexão, construção e criação.

Uma disciplina, quando inserida no currículo escolar, deve atender a objetivos bem claros e ser relevante para a formação do cidadão, consciente de seu papel na sociedade. Visualizando dessa forma, segundo Sette et al (1995), o currículo expressa o acúmulo de conhecimentos adquiridos ao longo da história da humanidade e que tem sua dinamicidade própria dada às mudanças que ocorrem dia-a-dia no ambiente físico e sócio - cultural. Assim o currículo deve ser mutante, tanto quanto o conhecimento humano.

A informática educacional como disciplina inserida no currículo, não foge às regras. É uma nova área do conhecimento. Faz parte do cotidiano da sociedade, e cada vez se prioriza mais, o seu conhecimento básico, principalmente dentro do âmbito escolar. A informática é um parceiro importante no esforço para melhorar o padrão de qualidade do ensino.

Resgate histórico

O avanço das tecnologias computacionais, em todos os setores da sociedade, impulsionou a necessidade de organizar a inclusão desta área do conhecimento no ensino fundamental e médio. Este movimento teve seu início oficializado pelo MEC durante o I Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo MEC/SEI/CNPq, ocorrido na Universidade de Brasília, em agosto de 1981.

Após vários outros seminários, criações de secretarias e comitês específicos ao tema, em 1997 o MEC criou o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo (Portaria MEC nº 522, 09/04/97), com o objetivo principal de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. Este documento norteou as ações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com autonomia para organizar suas estratégias e implementação efetiva da disciplina Informática Educacional, de acordo com o contexto social em que estão inseridos.

As diretrizes básicas do Proinfo estão estruturadas em quatro objetivos:

- melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem;
- possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas.
- propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;
- educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Os objetivos, em síntese, apontam para a necessidade de oportunizar a todos o acesso às inovações tecnológicas, construir novas competências na produção do conhecimento e aproximar o fazer educativo da realidade social.

O desenvolvimento da indústria eletrônica e das telecomunicações sempre impulsionou novas formas de organização da sociedade. Porém, os avanços no desenvolvimento dos recursos da área da informática estão provocando alterações muito mais rápidas nas

formas de trabalho, nas formas de comunicação e acesso a informações, assim como nos valores e relações sociais.

As diretrizes básicas do ProInfo, apontam a necessidade de rever-se os processos educativos como propulsores da adaptação da sociedade diante da influência do avanço tecnológico no modelo econômico baseado no conhecimento. A exigência de novos padrões de produtividade e competitividade em função dos avanços tecnológicos, a visão de que o conhecimento é a matéria-prima das economias modernas e que a evolução tecnológica vem afetando não apenas os processos produtivos, mas também as formas organizacionais, as relações de trabalho e a maneira como as pessoas constroem o conhecimento e requerem um novo posicionamento da educação.

Ao lado da necessidade de uma sólida formação básica, é preciso, também, desenvolver novos hábitos intelectuais de simbolização e formalização do conhecimento, de manejo de signos e representação, além de preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa. (MEC ProInfo, 2001)

As Universidades e os centros de formação de professores têm a responsabilidade de aprimorarem seus cursos de licenciatura tanto no aspecto pedagógico quanto tecnológico, de produzirem cursos de aperfeiçoamento, de produzirem mecanismos que aproximem mais os professores da Universidade e possibilite a eles um apoio pedagógico constante.

A sociedade sempre espera que seus cidadãos sejam críticos, criadores, com desejo de desvendar o mundo, de conhecer o novo, e responsáveis com o pessoal e o

coletivo. Neste contexto, a educação aparece como principal impulsionadora da promoção do indivíduo e do desenvolvimento social.

A educação sempre está em foco quando se discutem os problemas sociais. Educadores, políticos, empresários e a sociedade em geral apontam a educação como um fator na busca da igualdade social e do desenvolvimento. Pesquisadores de diversas áreas preocupam-se em encontrar novos rumos que revelem corretas atitudes de tornar a educação não só um ponto teórico das discussões, mas uma efetiva prática de transformação social. Estas mudanças implicam em abandonar a ideia de uma escola centrada exclusivamente no professor para transformar-se em uma escola onde sua filosofia esteja voltada para a participação de todos no processo como parceiros da construção de novos conhecimentos.

Perceber-se que está havendo um compromisso mais atuante de todos os envolvidos no processo educativo, na busca da construção de uma nova realidade que faça com que as escolas estejam cada vez mais conscientes de sua responsabilidade com a sociedade. A comunidade escolar encontra-se cada vez mais envolvida nas discussões relativas ao ensino.

Os pais estão sendo motivados pela escola, a participarem do compromisso no processo educativo de seus filhos. Os professores sentem-se mais agentes transformadores do que simples reprodutores de 'verdades' e, estão aceitando mais a interferência das necessidades sociais para reverem suas atitudes frente à aprendizagem. Os administradores escolares estão percebendo que sua atividade não se restringe à fiscalização de atitudes ou à manutenção da estrutura

física da escola, mas inclui, também, oportunizar e coordenar a ação educativa através do diálogo permanente e construtivo com a comunidade escolar. Os alunos são estimulados a se conscientizarem de sua responsabilidade no processo educativo. Os órgãos públicos, que são os responsáveis pela coordenação da maior parte do processo educativo no Brasil, estão mostrando-se mais abertos ao diálogo e interessados em possibilitar melhores condições para que a comunidade escolar exerça suas atividades.

Para atingirem plenamente esta dimensão educativa, os professores necessitam libertar-se do confinamento em suas escolas e ter novas perspectivas de sua prática, através da atualização de conhecimentos específicos em sua área de atuação, do compartilhamento de informações, da redução no tempo de adaptação às constantes mudanças de paradigmas sociais e do conhecimento das evoluções tecnológicas.

As condições para que ocorra um efetivo processo de renovação na educação cabe aos governantes e gestores da educação. Estes têm a responsabilidade de criarem condições de trabalho dignas, de priorizarem os profissionais com formação específica em magistério e/ou cursos de licenciatura, de possibilitarem aos professores condições de acesso a cursos de aperfeiçoamento, de não permitirem um número excessivo de alunos em uma mesma sala de aula, de manterem um diálogo constante com os cursos de formação de professores, de intermediarem a aproximação da comunidade aos professores e de equiparem as escolas com recursos materiais que possibilitem o acompanhamento constante da evolução científica e tecnológica.

Em particular, o professor de Informática Educacional deve estar consciente de sua importância na contribuição desta transformação, procurando novos conhecimentos que lhe permitam veicular sua prática com a prática social. Isto exige um profissional crítico e consciente de que os conteúdos específicos de sua disciplina possuem finalidades sociais mais amplas do que a simples retenção de conceitos por parte dos alunos.

Os professores têm uma responsabilidade social muito grande na tomada de decisões, pois estas podem influenciar muito no desenvolvimento da sociedade. A intensa convivência com os alunos e a responsabilidade educativa que o professor tem, torna-o um pólo de referência para toda a sociedade. A construção evolutiva deste patamar fez do professor o principal alvo como agente de mudanças. Porém, nem sempre se preocupou em oportunizar a ele a participação na construção de novos rumos.

A iniciativa da Secretaria de Educação de Timbó em construir o processo junto com os docentes, mostrou um espírito inovador e competência em organizar estratégias para que o processo de gestão, anteriormente descrito, fosse efetivado nas escolas sob sua gerência. Este processo culminou com a implementação efetiva da disciplina Informática Educacional em todas as unidades escolares, subsidiada por equipamentos específicos e educadores qualificados.

Em 2019, continuando o processo de aprimoramento no uso das tecnologias, verifica-se a necessidade de ampliar o currículo tendo como referencial em essência a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o currículo

de referência em Tecnologia e Computação desenvolvido pelo CIEB (Centro de Inovação para Educação Brasileira).

Há de se considerar, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, smartphones, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm-se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar características da vida escolar.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também

de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (Texto da BNCC pg. 61).

Metodologia

Neste componente o trabalho desenvolvido nos processos de ensino e aprendizagem está voltado à compreender a área da computação como hardware, software, internet e sistemas operacionais, para tanto considera-se fundamental:

- Interpretar as informações recebidas, com o reconhecimento de diferentes tipos de mídias envolvidas.
- Saber aplicar, descrever, explicar e modelar o universo e seus processos complexos a partir do pensamento computacional.
- Desenvolver e elaborar trabalhos criativos no campo tecnológico podendo processar através de tecnologias diversas nesse sentido fazendo a desconstrução, a análise e a construção de uma nova tecnologia.

Como indicadores principais, temos o desenvolvimento de exercícios práticos com o uso de softwares relacionados aos conteúdos. Participação em projetos interdisciplinares através da orientação e o uso dos recursos das tecnologias educacionais para desenvolver o trabalho proposto. Utilização da internet para auxiliar

na busca de novas informações bem como utilização da computação em nuvem. Distinguir informações verdadeiras e falsas incentivando a busca apropriada nas atividades de coleta, transferência, guarda e uso de dados, considerando suas fontes. nessa direção, pressupõe-se:

1. Exercitar a decomposição, por meio da quebra de atividades rotineiras em diversos passos ou instruções, através de algoritmos simples em português estruturado.
2. Identificar semelhanças e diferenças em situações que se repetem e aplicar iteração em um conjunto de passos ou instruções.

Tais encaminhamentos metodológicos sustentam a perspectiva pedagógica que orienta o componente curricular Tecnologias Educacionais em suas diferentes dimensões: a) Tecnologia Digital; b) Cultura Digital; c) Pensamento Computacional; e, d) Tecnologia Criativa.

Avaliação

Avaliar representa um processo de retomada dos valores propostos no planejamento das atividades e no conjunto de intenções desejadas. Isto implica em uma constante análise crítica dos meios utilizados para a comprovação da conquista, ou não, dos objetivos propostos.

Na Informática Educacional, pretende-se atender ao Projeto Político Pedagógico da escola e os objetivos da disciplina, construindo um processo de avaliação que preserve as características de cada atividade, preservando suas especificidades.

Os instrumentos que serão utilizados na avaliação serão dinâmicos e específicos a cada conteúdo, preservando-se critérios que demonstrem o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

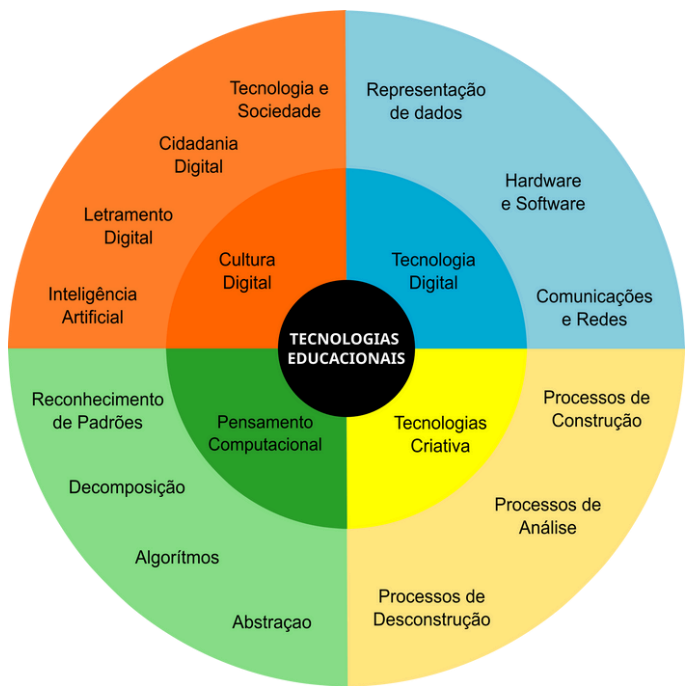
Como mecanismos básicos para o processo de avaliação serão utilizados: provas teórico/práticas individuais e trabalhos individuais e em grupo. Outras atividades complementares serão realizadas, conforme se adaptarem a proposta pedagógica da disciplina e/ou da escola. Entre estas, pode-se citar a participação em projetos interdisciplinares e interescolares.

Em todas as atividades serão avaliados o domínio do conteúdo, a participação, o interesse, a responsabilidade e o envolvimento do aluno em todo o processo.

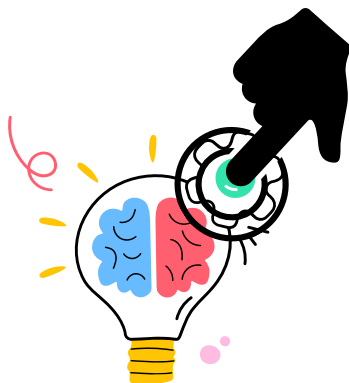
Os softwares utilizados no desenvolvimento de atividades específicas e/ou motivado por projetos interdisciplinares, servirão de apoio ao desenvolvimento de conceitos e consolidação dos objetivos propostos na disciplina.

Através de revisões de conteúdo, pretende-se corrigir falhas no processo e motivar o aluno a desenvolver aptidões cognitivas que enriqueçam suas potencialidades. Espera-se que estas se constituam meios de promoção da autonomia de motivação e busca do conhecimento.

FIGURA 1 - TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS



Matriz das habilidades de Tecnologias Educacionais





REFERÊNCIAS

BRASIL. A Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 10 jul.2022

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

DANTE, L.R. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

DUARTE, N.O compromisso político do educador no ensino da matemática: In:DUARTE,N.; OLIVEIRA, B. Socialização do saber escolar. São Paulo: Cortez,p. 15,1987.

FONTANA, R. A. C. Como nos tornamos professoras? 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação,2007.

LOPES, A. L. de S.; HARDAGH, C.C.; VIEIRA, M. M. da S.
Formação de professores: espaços colaborativos para
experiências de imersão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO. 8. Anais. Aracaju:
Universidade Tiradentes, 2017.

MÖDINGER, C. R. et al. Artes visuais, dança, música e teatro:
práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim:
Edelbra, 2012

MORAES, J.J.de. O que é música. 7.ed.São Paulo:
Brasiliense, 1991

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do
cotidiano no ensino das artes visuais. São Paulo: Mercado de
Letras, 2003.

SCHAFER, M.le paysage sonore.Marseille: Wildproject, 2010.
Idem. O ouvido pensante. 3. ed. São Paulo: Editora da Unesp,
2013

KATER, C. Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em
direção à modernidade. São Paulo: Musa/Através, 2001.



Organização:
Camila Thaisa Alves Bona
Cristiane Bonatti
Douglas Ropelato
Edesio Marcos Slomp
Juliano Bona

SEMED

