



# CURRÍCULO

## da cidade de Suzano

Infâncias e  
singularidades:  
saberes para  
toda vida



**Prefeito de Suzano**

Rodrigo Ashiuchi

**Secretário Municipal de Educação**

Leandro Bassini

**Gestora Estratégica da Secretaria Municipal de Educação**

Renata Priscila Valencio Magalhães

**Diretora de Departamento**

Maria de Lourdes Masiero Lamim

**FICHA TÉCNICA DO CURRÍCULO DE SUZANO**

**Assistente técnica da Educação Infantil**

Maria Lúcia Moreira de Azevedo Garijo

**Assistente técnica do Ensino Fundamental e  
Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Rosangela Aparecida Matias Andriatti

**Assistente Técnica da Educação Especial**

Clara Regina Abdalla Ferraz Siqueira

**Equipe curricular:**

Adriana Marçal Moretti

Douglas Aparecido Marques

Fernanda Ferreira Ribas

Francilene Cristina da Silva Sant'Ana

Francisca Joelma Gonçalves Lima

Magda Danielle Alves Morais

Marilene Ferreira de Lima Oliveira

Nestor José Guerra

Paula Pereira da Silva Belém

Rafael Artur Battani

Rita de Cássia Renzi Pereira

**... e todos os educadores participantes do município de Suzano.**



# APRESENTAÇÃO



## **Prezados(as) educadores(as) da rede municipal de Suzano,**

A Secretaria Municipal de Educação de Suzano (SME) apresenta o “CURRÍCULO DA CIDADE DE SUZANO - Infâncias e suas singularidades: saberes para vida toda”, que é resultado de um trabalho que considerou um percurso construído pela rede, expresso no documento Movimento Curricular em Suzano 2010-2012, que por sua vez inspirou as primeiras Orientações Curriculares (2016). Atendendo às prerrogativas da normatização dos currículos alinhados à Base Nacional Comum Curricular, em regime de colaboração com o Estado de São Paulo, a SME aderiu ao currículo de referência estadual, Currículo Paulista (2019) com complementações, que se constituíram em características suzanenses.

Revisitar a discussão sobre o currículo com uma rede em expansão e numa perspectiva democrática, nos convidou a um complexo exercício de escuta e empatia aos diferentes contextos escolares, desconstruindo e reconstruindo pré-conceitos e práticas pedagógicas sob lentes contemporâneas de todos os envolvidos.

Nesse cenário, em 2017, retomamos a discussão curricular com a rede, convidando educadores catedráticos, como o Prof. Dr. Antônio Nóvoa, que nos inspirou com o tema “Ser Professor no Caos do Mundo: Desafios e Possibilidades”, e o Prof. Dr. César Callegari, que também contribuiu com as premissas curriculares à luz da Base Nacional Comum Curricular. Em continuidade ao processo de construção desse documento, foram constituídos grupos de trabalho entre as equipes da SME, as equipes escolares (profissionais da educação, estudantes e famílias), o Conselho e o Fórum Municipal de Educação.

O “CURRÍCULO DA CIDADE DE SUZANO - Infâncias e suas singularidades: saberes para vida toda” é fruto das práticas pedagógicas desenvolvidas na rede, subsidiado, principalmente, por uma perspectiva multiculturalista e humanística, atendendo às características de uma sociedade contemporânea, que é marcada pelo uso intensivo do conhecimento, agindo, pensando, se relacionando, transformando, convivendo, cuidando e respeitando a diversidade cultural, étnica, racial, social, de gênero, religiosa e de qualquer tipo de deficiência.

Espera-se que este documento fomente reflexões nas e das práticas pedagógicas, em um processo democrático e resiliente com o protagonismo centrado no pleno desenvolvimento de todos os nossos bebês, crianças, jovens e adultos.

**Leandro Bassini**  
**Secretário Municipal de Educação**

# SUMÁRIO

## **1. Introdução**

- 1.1 A Educação Integral
- 1.2 Educar para o desenvolvimento de competências
- 1.3 O compromisso da política educacional e das práticas pedagógicas e de gestão com a equidade
- 1.4 Programa Prevenir a Violência Escolar
- 1.5 Educação na Perspectiva Inclusiva
- 1.6 Relações Étnico-Raciais
- 1.7 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- 1.8 As infâncias e o currículo
- 1.9 Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola

## **2. Educação Infantil no município de Suzano**

- 2.1 Educação Infantil - Campos de experiência, objetivos de aprendizagem
- 2.2 Escuta e documentação pedagógica
- 2.3 O fazer pedagógico nas creches e nas pré-escolas suzanenses
- 2.4 Avaliação: aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças, nasce a documentação pedagógica
- 2.5 A escuta como experiência do encontro e constituição da identidade
- 2.6 A infância na escola e além dela
- 2.7 Concepção de trabalho da Educação Infantil

## **3. A etapa do Ensino Fundamental**

- 3.1 Anos Iniciais
- 3.2 A organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- 3.3. Apresentação da estrutura por área e seus respectivos componentes
- 3.4 Linguagens
  - 3.4.1 Língua Portuguesa
  - 3.4.2 Educação Física
  - 3.4.3 Arte
- 3.5 Ciências Humanas
  - 3.5.1 Geografia
  - 3.5.2 História
- 3.6 Ciências da Natureza
  - 3.6.1 Ciências
- 3.7 Matemática
- 3.8 Ensino Religioso

## **4. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Suzano**

- 4.1 Os objetivos de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

## **5. Referências**

1.

# INTRODUÇÃO

Localizado no Estado de São Paulo, Suzano se estende por uma área de 206.236 km<sup>2</sup>, onde habitam 303.397 pessoas (IBGE, 2022). A rede municipal de Suzano, conforme os dados da Demanda Escolar de novembro de 2022, conta com 74 escolas municipais e 24 conveniadas, atendendo a 27.450 estudantes da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atender da melhor forma a todos os bebês, crianças, jovens e adultos, contemplando sua diversidade, constitui um dever fundamental do município. Em suas singularidades, os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos social e culturalmente, porque aprendem e interagem, são cidadãos de direito e deveres em construção, e copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, sócio afetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação emocional, com a escola, com a família e com a sociedade em movimento.

Nesse sentido, a construção do “CURRÍCULO DA CIDADE DE SUZANO - Infâncias e suas singularidades: saberes para vida toda” foi um grande desafio, isso porque demandou trabalho coletivo de todos os atores envolvidos nesse processo, valendo-se da perspectiva de que a democratização do ensino se expressa na garantia de que nele estarão valores, conceitos, desejos coletivos, diversidades culturais e direitos sociais que são assegurados no exercício de tal construção democrática. Desde 2010, diversas ações contribuíram para a elaboração do currículo da rede municipal e a Secretaria de Educação de Suzano, por meio do processo de formação continuada, buscou problematizar situações do cotidiano escolar, favorecendo uma reflexão constante da prática nos diversos segmentos que compõem o quadro de profissionais da educação e sobre o modo como darão o tom para os documentos orientadores, pensando na formação integral dos cidadãos.

O ponto de partida para a produção do documento complementar ao Currículo Paulista (2019), que traduz, de fato, as marcas de Suzano, foi considerar a trajetória já existente no processo de formação, que teve como principal objetivo o fortalecimento dos saberes já existentes nas comunidades escolares, sejam estas internas ou externas, com o propósito de traçar o perfil da rede municipal de ensino e seus atores, além de trazer contribuições sobre as características da cidade expressos na produção “Movimento Curricular em Suzano: Experiências e Propostas de Formação 2010-2012”. Esta iniciativa permitiu configurar uma base curricular comum municipal, compreendendo o currículo escolar como ferramenta organizativa de práticas pedagógicas inclusivas que habitam o espaço escolar, em consonância com as

Diretrizes Curriculares Nacionais. Em continuidade a esse processo, foram realizados encontros com a rede para discutir e sistematizar a elaboração do documento Diretrizes Curriculares – Versão Preliminar (2013). As unidades escolares analisaram e apontaram subsídios para a organização deste trabalho e, por fim, tais mobilizações resultaram no documento Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano de 2016.

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), as redes de ensino iniciaram seus processos, seja de implementação ou revisão de currículo à luz do preconizado na BNCC. Em 2019, o “CURRÍCULO DA CIDADE DE SUZANO - Infâncias e suas singularidades: saberes para vida toda” se materializa como um documento de caráter normativo do trabalho pedagógico para que possa contribuir com o enriquecimento das práticas dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, contemplando a Educação Básica atendida pelo município, mas, principalmente, como um documento que possa “provocar” os cidadãos de Suzano e seus parceiros mais experientes em prol de uma formação integral e inclusiva. Este documento é complementado pelas Orientações Pedagógicas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA, nas quais o leitor poderá encontrar diretrizes, guias e referências acerca da implementação do currículo de Suzano.

### 1.1 A Educação Integral

O Currículo do Município de Suzano, orientado pelo Currículo Paulista (2019), fundamenta-se na perspectiva da Educação Integral, uma concepção que diz respeito a uma visão holística da Educação. Em outras palavras, implica em conceber práticas educativas que têm como objetivo o desenvolvimento do indivíduo não somente na dimensão intelectual, abarcando, neste sentido, o aperfeiçoamento dos aspectos físico, social, emocional e cultural.

Nesse contexto, a Educação precisa ser entendida para além da sala de aula ou da escola, o que significa perceber a necessidade de reconhecer os diferentes potenciais educativos do território, de forma a estabelecer um planejamento de ações que dialoguem com os diversos espaços e equipamentos da comunidade, para assegurar práticas de aprendizagens que estejam, de fato, em consonância com o desenvolvimento do estudante em sua integralidade.

Trata-se, portanto, de uma abordagem pedagógica que tem como premissa o desenvolvimento pleno dos estudantes de maneira a prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos,



comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

No entanto, é relevante dizer que essa concepção não é sinônimo de Educação em tempo integral, e, por isso, pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas escolas de jornadas estendidas. Sendo assim, a extensão da jornada escolar contribui - mas não é pré-requisito - para que o desenvolvimento das múltiplas dimensões possa acontecer, pois a Educação Integral não se define pela quantidade de horas de permanência na escola, mas sim pela qualidade da proposta curricular, que realmente esteja na contramão da fragmentação dos saberes e na superação do entendimento dos conteúdos como fim, uma vez que precisam ser concebidos como meios para a conquista da autonomia plena e para a ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais.

O Currículo Paulista (2019), no qual se fundamenta o “CURRÍCULO DA CIDADE DE SUZANO - Infâncias e suas singularidades: saberes para vida toda”, considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes, independentemente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem. Desta maneira, no âmbito pedagógico, o compromisso com a formação integral é expresso nas dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica.

## 1.2 Educar para o desenvolvimento de competências

Conforme a BNCC (2017),

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2017, p.8)

O currículo da rede de ensino considera o ensino por competências como um de seus pressupostos. Assim, ao longo do documento é indicado tanto o que se espera que os estudantes saibam, tendo em vista conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, quanto o que se espera que saibam fazer, ou seja, de que forma os saberes podem e devem ser mobilizados, visando a inserção do sujeito nos campos de sua vida social e cultural.

As Competências Gerais mobilizam, simultaneamente:

- **Conhecimentos:** correspondem aos saberes (conceitos e procedimentos);
- **Habilidades:** supõem o saber fazer, ou seja, a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) para resolver desafios (no âmbito da escola ou da vida);
- **Atitudes:** referem-se ao querer fazer, levando-nos a decidir se vamos ou não exercitar nossas habilidades;
- **Valores:** consistem no saber ser e no saber conviver, orientados por preceitos morais e éticos, constituindo a base dos relacionamentos humanos e sociais. São determinantes para pautar atitudes que colaborem para a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Nas escolas que integram o Sistema Municipal de Ensino, as propostas pedagógicas deverão estar orientadas para o desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC (2017), as quais são elucidadas no quadro a seguir:

<b>Competências Gerais da BNCC</b>
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As competências gerais privilegiam a autonomia dos bebês, das crianças, dos jovens e adultos e seu desenvolvimento como sujeitos ativos e críticos nos territórios, isso porque, permitem sua constituição identitária como indivíduo que faz parte de um coletivo mais amplo e diverso.

Desta forma, o desenvolvimento de competências relaciona-se intrinsecamente à concepção de Educação Integral já mencionada, uma vez que as competências permitem a promoção da autonomia e do protagonismo do estudante, considerando todas as dimensões do seu desenvolvimento.

É necessário que os saberes dos bebês, das crianças, dos jovens e dos adultos permitam a adoção de uma postura solidária, cidadã, criativa, crítica, empática, de respeito e valorização da diversidade na vida em sociedade.

### 1.3 O compromisso da política educacional e das práticas pedagógicas e de gestão com a equidade

Não é recente a discussão sobre a equidade como um aspecto da justiça social e uma condição fundamental para a vida em comum. Embora esse conceito suscite várias discussões na área da Educação, nem sempre há clareza sobre o seu significado, que tende a ser confundido com o conceito de igualdade.

Nas sociedades democráticas, a igualdade é considerada um princípio fundamental, inspirado na ideia de que todas as pessoas são iguais perante a lei – portanto, têm os mesmos direitos e deveres. A Constituição Federal de 1988 consagra esse princípio quando afirma:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988)

Entre esses direitos, insere-se o direito à diferença, o que exige que todas as pessoas devam ser tratadas com respeito, independentemente da cor da pele, do nível socioeconômico, do lugar de nascimento, do gênero, de sua sexualidade ou de qualquer outra característica. No âmbito escolar, isso significa que essas diferenças não podem representar nenhum tipo de desvantagem em relação às aprendizagens que devem ser asseguradas a todos os estudantes.

De certa forma, esta reflexão nos leva ao conceito de equidade, segundo o qual é preciso promover oportunidades para que, de fato, se garanta a igualdade de direitos. Em outras palavras, é necessário tratar grupos distintos de maneira diferente para que todos possam ter oportunidades

de usufruir os direitos garantidos pela lei. Portanto, a equidade reconhece que pessoas diferentes precisam ser tratadas de forma distinta para que usufruam das mesmas oportunidades.

Na Educação, há relativo consenso de que as escolas têm compromisso com a promoção da equidade, especialmente quando se considera a heterogeneidade da população escolar e as evidências de que a universalização do acesso à Educação não eliminou as disparidades nos resultados educacionais.

Isso não significa, é importante dizer, que as diferenças entre os estudantes sejam desprezadas, ao contrário, supõe o respeito à diversidade e o atendimento adequado para dar respostas efetivas às demandas diferenciadas de cada um desses segmentos, para que todos os estudantes possam desenvolver as aprendizagens definidas no Currículo do Município de Suzano.

Com efeito, as diferenças entre os estudantes ficam evidentes em cada turma e em cada escola quanto a características socioculturais, étnico-raciais, linguísticas, de nível socioeconômico, familiares, pessoais, físicas, de gênero, de orientação sexual, de vivências e oportunidades anteriores, de ritmos de aprendizagem, entre tantas outras. Portanto, educar com foco na equidade pressupõe não apenas reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes, mas também respeitar e valorizar a diversidade e trabalhar ativamente na promoção de ações para que as singularidades não sejam usadas para produzir, alimentar, reproduzir e naturalizar desigualdades.

Além da atuação no nível pedagógico, o município, como forma de assegurar direitos e proteção à criança, em busca da equidade, conta com a atuação do **Programa Prevenir a Violência Escolar**, que tem abordagem interdisciplinar e ação intersetorial.

#### 1.4 Programa Prevenir a Violência Escolar

Ainda considerando a integralidade do indivíduo, Suzano, por meio da Lei Municipal nº 5.321/2021, instituiu o **Programa Prevenir a Violência Escolar**, que tem como objetivo, auxiliar na garantia de direitos e proteção à criança e ao adolescente dentro da rede municipal de ensino. Sua atuação é essencial, tendo em vista os múltiplos fatores que influenciam a aprendizagem dos estudantes, com base em todas as dimensões que compõem a formação integral do indivíduo, como reafirma este currículo.

Segundo a Lei Municipal nº 5.321/2021, três principais eixos compõem a atuação do programa:

I- a ação dos articuladores comunitários, profissionais efetivos, indicados pelos diretores das unidades escolares e avaliados pela equipe do programa;

II- implantação dos Comitês Gestores, responsáveis por analisar as demandas encaminhadas e propor políticas públicas preventivas para o enfrentamento nos territórios. São compostos por representantes das Secretarias Municipais, por representantes dos Conselhos Municipais, do Conselho Tutelar, das entidades da sociedade civil com registro e serviços atualizados no Conselho Municipal de Assistência Social e no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente;

III- formação continuada e em serviço aos profissionais da rede municipal de ensino.

Em seus princípios, o Programa Prevenir a Violência Escolar defende a promoção de garantia de direitos e proteção às crianças, aos adolescentes e às suas famílias em situação de vulnerabilidade social; o atendimento integral e integrado do interesse superior da criança e do adolescente, em sua condição cidadã e de sujeito de direitos, com respeito à sua individualidade, seu ritmo de desenvolvimento e seu contexto familiar e sociocultural; a redução das desigualdades no acesso aos bens e serviços públicos que atendam aos direitos da criança, do adolescente e da família; a promoção da educação permanente dos profissionais que atuam no atendimento às crianças, observadas as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã, de forma participativa. (SUZANO, 2021)

### **1.5 Educação na Perspectiva Inclusiva**

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam apresentar. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus estudantes, acomodando estilos e ritmos diferentes de aprendizagem. E precisam assegurar a todos uma Educação de qualidade, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. Nas escolas inclusivas, as crianças com deficiência têm o direito de receber o apoio extra de que

possam precisar, para que lhes seja assegurada uma Educação efetiva (UNESCO, 1994).

A inclusão escolar foi formalizada no Brasil em 2008, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Posteriormente, com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015, a conciliação da legislação nacional com a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” estabeleceu legalmente as condições de implementação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

Com a democratização da escola, novos e diferentes grupos sociais acessaram, o que tornou a questão da diversidade humana mais presente em seu dia a dia, exigindo mudanças no paradigma educacional.

Cada vez mais se torna necessária a busca por uma escola inclusiva, com planos e ações voltados para uma “cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. (MANTOAN, 2004).

Há, na Educação Inclusiva, a introdução de uma nova maneira de ver os outros e a própria Educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que precisa atender às necessidades de seus membros. Assim, inclusão significa modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com deficiência buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. Deste modo, há que se preparar a escola para incluir nela o estudante com deficiência, a fim de que os benefícios sejam múltiplos para todos os envolvidos com a Educação: os alunos, os professores e a sociedade (FREITAS, 2006). É neste contexto que as políticas públicas de Educação estão inseridas.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 208, deixa claro o atendimento escolar às pessoas que apresentam deficiência, com o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Desta maneira, fica assegurado o direito de todos à Educação.

As condições legais para que a inclusão nas escolas ocorra, de fato, têm sido tomadas a partir de documentos legais. Em 2003, por exemplo, foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos

municípios brasileiros para garantia dos direitos de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade. (BRASIL, 2010)

Visando às pessoas com deficiência, não só na esfera nacional, mas mundial, em 2006, foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, que afirma no artigo 24 que os direitos das pessoas com deficiência são reconhecidos pelos Estados Partes, os quais assegurarão uma Educação Inclusiva de qualidade em todos os níveis.

Na busca por intensificar o atendimento educacional especializado, nas escolas comuns, em setembro de 2008, foi assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva o Decreto Federal de nº 6.571/08, o qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ele reforça a disponibilização de recursos financeiros da União para os sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, proporcionando um conjunto de recursos de acessibilidade e pedagógicos, institucionalmente prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos matriculados no ensino regular.

Observa-se que o direito do estudante com deficiência com relação às políticas públicas tem caminhado rumo a uma Educação de qualidade. Neste sentido, o atendimento educacional especializado procura direcionar os recursos pedagógicos de acessibilidade, atendendo às especificidades educacionais do público-alvo da Educação Especial e oportunizando o acesso à aprendizagem. Reforçando esse direito, o Decreto Federal nº 7.611/2011, dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e indica outras providências, como disponibilização dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) a fim de garantir que o atendimento educacional especializado integre a proposta pedagógica da escola, revogando o Decreto Federal nº 6.571/08.

Assim, a concepção de Educação Inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com a trajetória de exclusão e segregação, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola. Entender a Educação Inclusiva dentro da escola regular objetiva transformar o ambiente acadêmico e proporcionar oportunidades para todos os estudantes. A Educação Inclusiva não é integracionista, já que a pessoa com deficiência não tem que se adaptar à sociedade. Trata-se de



um processo de mão dupla, onde medidas são tomadas para que os estudantes possam interagir da melhor maneira.

Mediante alguns dos principais marcos políticos legais apresentados, ressaltamos que é importante promover ações que garantam que todos os educandos, independentemente de sua condição, sejam considerados e façam parte do processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à Educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem. Por isso, o Currículo de Suzano defende uma Educação escolar por meio da qual todos os estudantes possam aprender juntos, em prol da diversidade. O processo de inclusão implica na identificação e na minimização de barreiras, favorecendo a aprendizagem escolar dos educandos.

Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo de Suzano, a partir do Currículo Paulista (2019), a equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito à Educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição e na legislação estadual e dos municípios paulistas. Aponta ainda para a necessidade de respeitar a diversidade cultural, socioeconômica, étnico-racial e de gênero e as presentes no território estadual.

Promover a equidade, portanto, supõe também dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, segundo as necessidades locais.

No caso da Educação Especial, o desafio da equidade requer o compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Federal nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Reitere-se que o fortalecimento do regime de colaboração entre Estado e municípios — já praticado na implementação de inúmeras ações e programas educacionais e no processo de elaboração do Currículo Paulista — é fundamental para garantir o ingresso e a permanência bem-sucedida na Educação Básica, bem como para cumprir o compromisso de assegurar equidade na Educação.

## Atendimento Educacional Especializado realizado no município de Suzano

O trabalho da Educação Especial do município de Suzano tem seu foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recurso multifuncional, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013, o Decreto Federal nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. O objetivo é garantir o direito da oferta do AEE aos estudantes público-alvo da Educação Especial, que são pessoas com deficiência física, deficiência intelectual, surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação.

O número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. De acordo com o censo escolar, o percentual de matrículas de estudantes de 4 a 17 anos da Educação Especial, incluídos em classe comum aumentou gradativamente, passando de 89,5%, em 2016, para 93,3%, em 2020. Na rede municipal de Suzano, ao longo dos anos, a quantidade de matrículas de pessoas com algum tipo de deficiência vem aumentando gradativamente. De acordo com os dados abaixo podemos observar: Neste sentido, o trabalho do professor do AEE deve ser feito em parceria

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
<b>TEA</b>	33	64	71	126	156	199	253
<b>Def. Intelectual</b>	47	51	41	47	49	52	48
<b>Def. Física</b>	30	23	33	34	39	46	45
<b>Baixa visão/cegueira</b>	18	16	10	11	16	15	14
<b>Mult. Deficiência</b>	29	29	30	24	42	30	23
<b>Paralisia Cerebral</b>	57	60	44	50	45	50	54
<b>Síndrome de Down</b>	25	28	36	40	43	44	40
<b>Surdez</b>	14	22	19	19	16	14	15
<b>Altas Habilidades e Superdotação</b>	01	01	-	-	01	-	01
<b>TOTAL</b>	<b>254</b>	<b>294</b>	<b>284</b>	<b>351</b>	<b>407</b>	<b>450</b>	<b>491</b>

com o professor da classe comum, identificando as barreiras existentes na escola, tais como: acessibilidade em todos os espaços físicos da escola; recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades do educando; recursos humanos e tecnológicos que estabeleçam a comunicação entre todos; acesso e adaptações aos instrumentos avaliativos que dificultam ou impedem os alunos com deficiência de aprender; e conviver e participar de todas as atividades oferecidas junto aos colegas no ambiente escolar. Desta forma, o trabalho do professor de AEE contribui para minimizar ou eliminar as barreiras mencionadas, atrelando suas ações com o Projeto Político Pedagógico.

Para atender à demanda de alunos com deficiência, o município de Suzano oferece ações dos professores do AEE, que atuam diretamente na escola onde o estudante com deficiência está matriculado, articulando ações com as famílias e professores da classe comum, e oferecendo atendimento domiciliar aos que se encontrem impossibilitados de frequentar as aulas por problemas de saúde. Essas ações ocorrem em articulação com profissionais das áreas da psicologia, fonoaudiologia e fisioterapia, que também realizam trabalho de orientações às famílias, professores da classe comum e funcionários das unidades escolares, além de contribuir em formações para esse mesmo público – caracterizando um trabalho educacional a fim de diferenciá-lo da atuação clínica.

É importante citar a ação do Agente de Apoio à Inclusão (AAI), com a função de acompanhar os estudantes com deficiência, indicados pela equipe da Educação Especial, auxiliando-os na alimentação, higiene e locomoção e, em casos específicos, acompanhando-os nas atividades em sala de aula e nos demais espaços da escola. Contamos também com a atuação do Agente de Apoio à Pessoa com Surdez (AAPS), desempenhando o papel de fazer a mediação em Libras entre professor, aluno surdo, demais estudantes e funcionários da escola. Salientamos que o AAI e o AAPS não substituem o papel do professor ou de qualquer outro educador da unidade escolar, estando suas atribuições de acordo com o anexo III da Lei Municipal nº 4.756/14. Os especialistas das áreas da psicologia, fonoaudiologia e fisioterapia também contribuem na formação e orientação a esses profissionais.

O AEE realizado em sala de recurso multifuncional também oferece suporte ao aluno, garantindo recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para sua participação nas ações pedagógicas da escola, de acordo com suas especificidades e habilidades.

As salas de recursos multifuncionais estão localizadas em escolas que atendem à demanda dos estudantes pela proximidade de endereço.

Esses espaços possuem mobiliário, materiais pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, que ocorre em turno contrário à escolarização. Cabe ao professor do AEE realizar as seguintes ações:

- a) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos, de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las;
- b) Elaborar o plano de AEE e definir o tipo de atendimento e os materiais que deverão ser produzidos;
- c) Acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade na sala de aula comum e em outros ambientes da escola;
- d) Ensinar a usar os recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: comunicação alternativa e aumentativa, informática acessível, recursos ópticos e não ópticos, softwares específicos, códigos e linguagens, atividades de orientação e mobilidade;
- e) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas em sala de aula comum, não sendo substitutivas da escolarização regular. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, visando à sua autonomia e independência na escola e fora dela.

Conforme orientações do MEC/SEESP:

“No decorrer da elaboração e desenvolvimento do Plano de AEE para cada aluno, o professor de AEE se apropria de novos conteúdos e recursos que ampliam seu conhecimento para a atuação na Sala de Recursos Multifuncional. São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais – Libras e Libras Tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa – CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva”.

(MEC/SEESP, 2010, p. 27)

O Projeto Político Pedagógico deve articular a Educação Comum e a Educação Especial dentro da perspectiva de Educação Inclusiva, promovendo o trabalho colaborativo entre professores da sala de aula

comum e o professor da sala de recurso multifuncional, portanto é de suma importância que o Projeto Político Pedagógico contemple a ação do AEE como uma das dimensões da escola das diferenças, articulando planejamento, objetivos, metas e ações. “Nesta perspectiva, o AEE integra a gestão democrática da escola”. (BRASIL, 2010, p. 20)

É por meio desta articulação que serão promovidas as condições de aprendizagem da criança com deficiência, considerando suas necessidades educacionais específicas. Este documento deve ser o mesmo para todos os estudantes; o que varia na prática pedagógica são as estratégias metodológicas e os recursos de tecnologia assistiva. A equipe da Educação Especial executa ações de acordo com a necessidade da demanda escolar e da rede municipal. Dentre as ações realizadas destacam-se:

- Formação continuada para os professores de AEE, AAPS e AAI. O objetivo é trazer para a discussão em equipe os novos referenciais para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como os desafios escolares, adaptações de atividades, peculiaridades das deficiências e direito à Educação;

- Projetos nas unidades escolares. Têm a finalidade de articular o trabalho da Educação Especial com o trabalho da escola, envolvendo toda a comunidade escolar;

- Ensino de Libras na sala de aula. Proporcionar o ensino de Libras para os alunos da classe onde está inserido o aluno surdo.

Todas as ações do AEE são avaliadas pelos profissionais da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, mediante as necessidades e os resultados obtidos, buscando solucionar os conflitos e dando andamento e aprimoramento ao nosso planejamento, oferecendo sempre o direito à Educação dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum, tendo como meta a qualidade do nosso atendimento.

### **Adaptações e Avaliação no Contexto da Educação Inclusiva**

A Educação Inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os estudantes constroem o conhecimento segundo suas capacidades; expressam suas ideias livremente; participam ativamente das tarefas de ensino; e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece e valoriza as diferenças dos alunos diante do processo educativo, buscando o envolvimento de todos e experimentando novas práticas pedagógicas, pois cada criança aprende em tempos e ritmos diferentes.

Para que a escola possa se concretizar inclusiva é evidente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Entendida sob a dimensão curricular, a Educação Inclusiva significa favorecer a aprendizagem, por meio da qual todos os alunos podem aprender as mesmas coisas, ainda que de modos diferentes, cabendo ao professor usar estratégias e recursos diferenciados. Essa proposta difere das tradicionais da Educação Especial, que, ao enfatizar o déficit do aluno, acarretam na construção de um currículo empobrecido.

Os currículos escolares não são adaptados, eles se dedicam a encontrar os meios de facilitar as atividades, atenuar a complexidade dos objetivos, limitando as expectativas de quem ensina e aprende junto. O desejo equivocado de não frustrar os alunos com deficiência e de protegê-los tem sido motivo para que eles não se desenvolvam no meio escolar.

A escola que oportuniza descobertas, criações, que desafia e que desestabiliza os educandos é a que buscamos, para que todos os alunos possam realizar descobertas, respeitando as possibilidades e os limites de cada um.

O ensino é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. As práticas educacionais é que devem ser adaptadas e adaptáveis às diferentes necessidades educativas, pois possuem a finalidade de ensinar a turma toda.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), as adaptações nos procedimentos didáticos e nas situações de aprendizagem tratam de ajustes, enriquecimentos ou modificações introduzidas nos procedimentos metodológicos e didáticos. Essas adaptações dizem respeito à introdução de recursos pedagógicos acessíveis, favorecendo a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Destacam-se como recursos de adaptação: prancha de comunicação alternativa e aumentativa como facilitador da comunicação para crianças ou jovens com comprometimento na fala e visual; oferecer, mediante o planejamento do professor do ensino comum disponibilizado para o professor de AEE, atividades com caracteres ampliados, com contraste visual e magnéticos; e proporcionar ao estudante a concretização de experiências mais complexas por meio da ação de jogos ou outros materiais manipulativos, bem como fornecer o uso de recursos de informática acessível.

Faz-se necessário selecionar, nas situações de aprendizagem, o grau de dificuldade ou nível de abstração, e partir sempre do que é conhecido, dos significados já adquiridos pelo aluno, oportunizando descobertas e

desafios. Oferecer apoio ou ajuda para realização de situações nas quais o aluno demonstra maior dificuldade e modificar a sequência ou maneira de realizar determinadas atividades são também estratégias válidas. As adaptações devem estar de acordo com os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação, respeitando as necessidades de cada estudante. Referente ao processo de avaliação coerente com uma Educação Inclusiva, deve-se acompanhar o percurso de cada estudante e a evolução de suas competências e conhecimentos. É preciso adotar estratégias de progresso individual e contínuo que favoreçam o crescimento do aluno. Neste sentido, assim como no atendimento dos demais estudantes, a avaliação dos educandos com necessidades especiais exige que se levante dados para melhor compreensão do processo de aprendizagem e para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. A avaliação terá, necessariamente, de ser um registro de forma dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos estudantes em seus avanços e retrocessos, dificuldades e progressos.

Vários são os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar, de modo dinâmico, os caminhos da aprendizagem, em especial observação e registro em fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, portfólios e demais arquivos de atividades dos alunos.

A avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual as estratégias pedagógicas são definidas, orientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes.

Para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade utilizadas no processo de escolarização, a escola deve instituir a oferta do Atendimento Educacional Especializado, contemplando na elaboração do Projeto Político Pedagógico, conforme Anexo I – Documento orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – MEC/SECADI (2011).

A Educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência, ao longo de toda vida. No Brasil é obrigatório para crianças e adolescentes de 04 a 17 anos. Assim, cada escola tem o dever de matricular todos desta faixa etária, tendo eles necessidades especiais ou não.

Considerando essa perspectiva, as questões que versam sobre o currículo precisam estar entrelaçadas com a dinâmica da sala de aula comum e com a Educação Inclusiva, oferecendo recursos especializados

e de caráter diferenciado para o desenvolvimento da aprendizagem e incorporando as demandas da sociedade. A Educação Inclusiva não apenas apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes como também permite a construção de um projeto pedagógico direcionado a todos, e que precisa constantemente ser revisto e atualizado. Ela implica acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais.

### 1.6 Relações étnico-raciais

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a nação brasileira é caracterizada pela diversidade dos vários elementos que a compõem, tanto físico como humano: étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. Neste sentido, e por conta da refutação do mito da democracia racial por pesquisadores das ciências sociais mais a constatação das desigualdades raciais imperantes ainda em nosso país, foi sancionada a Lei Federal nº 10.693/03, em 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da história da África e dos africanos/ história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino público e privado do território brasileiro.

A sanção da lei e o conteúdo dela procuraram contemplar a superação do racismo, preconceito e discriminação racial contra os negros e afrodescendentes, grupo étnico-racial importante nos aspectos demográfico, cultural, social e econômico da sociedade brasileira. E o cumprimento dela é previsto nos estabelecimentos de ensino do território nacional justamente por estes serem a base oficial da educação formal. E a Educação é uma das principais instituições que potencialmente podem auxiliar nas mudanças de paradigmas sociais.

Para auxiliar na aplicação da lei, foram criados também a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004. A Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer justifica a adoção das políticas afirmativas que constituem a Lei nº 10.639/03 e a Resolução 224 mencionados, orientando as ações para se adequar a efetivação dessas demandas. Outra demanda também surgiu da noção de reparação a outro grupo étnico-racial brasileiro historicamente prejudicado pelas relações raciais: os indígenas. Então, foi editada a Lei Federal nº 11.645/08, “que estabelece as diretrizes as



bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Em consonância com as legislações e políticas acerca da temática História e Cultura Afro-Brasileira e para fortalecê-las no âmbito no município de Suzano, foi promulgada a Lei nº 4332, de 20/11/2009, que dispõe sobre a política municipal de promoção da igualdade racial, cria o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências.

O Plano Municipal de Educação 2015/2025, instituído pela Lei Complementar nº 275, de 23 de junho de 2015, também prevê em suas metas políticas públicas voltadas às relações étnico-raciais aos estudantes suzanenses.

Para a efetiva implementação de um currículo que contemple uma educação antirracista na rede municipal de ensino, faz-se necessário:

- Realizar estudos e pesquisas como o censo municipal e dos territórios escolares;
- Processo contínuo e permanente de formação aos profissionais da Educação com a temática “ história e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- Diálogo e ações intersetoriais e intersecretariais entre a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e o Conselho Municipal de Educação, entre outros;
- Aquisição e elaboração de materiais didáticos e paradidáticos acerca da cultura e história afro-brasileira e da diversidade para todas as modalidades de ensino atendidas pela rede municipal de Suzano;
- Composição de grupos de trabalhos e pesquisa sobre as relações étnico-raciais;
- Projetos Políticos Pedagógicos subsidiados pelas relações étnico-raciais.

Na organização curricular da rede, o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais perpassa as diferentes linguagens e áreas do conhecimento:

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para Educação Infantil, como: perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças; demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive; e manifestar interesse

e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

O desenvolvimento das habilidades dos estudantes previstas nos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, como: experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural; identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las; e identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. Tudo isso potencializa propostas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista.

## 1.7 Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)

### A Agenda 2030 no Currículo de Suzano

A Agenda 2030 é um documento construído de maneira participativa e adotado no ano de 2015 pelos representantes dos Estados-membros da ONU. Nela são elencados 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, que se desdobram em 169 metas, a serem alcançados até o ano de 2030, com foco principal na promoção de uma vida digna para todas as pessoas, de forma que se respeite os limites e a resiliência do planeta.

No contexto do currículo, é essencial compreendermos o papel que o desenvolvimento das competências tem na formação de sujeitos ativos em busca de um futuro sustentável econômica, social e ambientalmente. Através das competências gerais estabelecidas, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) reconhece que “Educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)”. (BNCC, 2017, p.8)

A imagem a seguir traz os 17 ODS:



Fonte: Movimento ODS, 2022.

Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) estão plenamente alinhados a uma formação integral, que tenha em seu âmago o combate às desigualdades, a melhoria da qualidade de vida e o alcance da justiça socioambiental, por meio da promoção de uma cultura de paz. Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) traz o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), centrada no protagonismo estudantil. Segundo a Unesco (2022), a EDS pressupõe mudanças importantes na Educação, visando provocar mudanças no comportamento humano, em prol da integridade ambiental, da viabilidade econômica e de uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras.

Em seu documento intitulado Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Escola (2020), a Unesco afirma que, concebendo as crianças como sujeitos do currículo, três dimensões da aprendizagem devem ser contempladas no trabalho pedagógico com os ODS. A primeira dimensão é a cognitiva, que permite a construção de conhecimentos necessários à sua compreensão da realidade. A segunda dimensão a ser considerada na prática pedagógica é a socioemocional, por meio de habilidades sociais, de autorreflexão, de valores e atitudes sociais. A terceira dimensão é a comportamental, que deve auxiliar estudantes na consecução das ações necessárias ao alcance dos ODS a partir das propostas definidas pela comunidade escolar.

O Currículo do Município de Suzano, tendo como uma de suas premissas a formação integral e considerando o papel da intencionalidade pedagógica no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, ratifica a adoção dos ODS, alinhados à sua proposta curricular.

## 1.8 As infâncias e o currículo

Segundo o Currículo Paulista (2019), o conceito de infância não está restrito à cronologia do desenvolvimento. É mais amplo, já que se constitui cultural e socialmente. Desta forma, não se pode dizer de uma única infância, mas das diversas infâncias que coexistem.

Conforme a Lei Federal nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 3º, tanto a criança, quanto o adolescente possuem todos os *direitos fundamentais inerentes à pessoa humana*, devendo ter asseguradas todas as formas que permitam seu *desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social*. Todos esses direitos devem ser assegurados, levando em conta ainda, conforme o artigo 6º da mesma legislação, *a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento*.

Respeitar a peculiaridade de “pessoas em desenvolvimento” não significa trazer uma visão simplista acerca da criança, como ser incompleto, mas valorizar a concepção de criança competente e autônoma, com uma história própria, repleta de experiências únicas e singulares. “O CURRÍCULO DA CIDADE DE SUZANO - Infâncias e suas singularidades: saberes para vida

toda” reconhece e valoriza a criança como cidadã e produtora de cultura. Desta forma, o papel da escuta e do diálogo com a criança constitui parte fundamental dos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Ouvir o que a criança tem a nos dizer, observar suas ações e reações, participar de suas interações, é indispensável ao fazer pedagógico. A escola deve estar voltada às subjetividades das crianças.

Tanto a Educação Infantil quanto os Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisam potencializar a formação integral da criança, considerando todas as suas dimensões e promovendo sua criatividade, curiosidade e protagonismo. É preciso que o currículo contemple a infância em suas multiplicidades, privilegiando as singularidades, incluindo as crianças na tomada de decisões e oportunizando a construção de saberes e conhecimentos pelos estudantes, com foco na formação para o convívio social, o exercício da cidadania e a valorização de si mesmo. No processo de sua elaboração, o currículo de Suzano, na mesma linha do Currículo Paulista (2019), traz este olhar sobre a criança e o papel da escola em sua formação.

### 1.9 Educação de Jovens e Adultos na escola

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada a todas e todos os estudantes que não tiveram acesso à Educação na idade própria. Estas pessoas enfrentaram desafios diversos ao longo de suas trajetórias de vida e por inúmeras razões não puderam concluir a jornada escolar. Assim, retomam seu caminho na escola, trazendo consigo toda sua experiência de vida.

Para os jovens e adultos, a contextualização dos estudos é imprescindível. A aprendizagem escolar não pode ocorrer de maneira apartada de suas vivências pessoais. É a partir da experiência do jovem e do adulto que os conhecimentos explorados em aula ganham significado. A conexão com a realidade dos estudantes e com seus projetos de vida é o ponto de partida e também de chegada da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, é essencial que a escola conheça o perfil dos estudantes da EJA, a fim de apurar seu olhar sobre estas pessoas, de forma a promover um acolhimento gentil, fortalecer vínculos e assegurar a continuidade de seus estudos de maneira significativa, num contexto de inclusão e justiça social.

A EJA implica no reconhecimento das singularidades do trabalho com este público específico. O desenvolvimento de competências, neste sentido, permite a estes educandos uma ampliação de sua participação na vida pública, na sociedade contemporânea, de maneira autônoma, crítica e inventiva, trabalhando os elementos de sua integralidade e resgatando, especialmente, aspectos sociais e emocionais destas pessoas.

A partir disso, o “CURRÍCULO DA CIDADE DE SUZANO - infâncias e suas singularidades: saberes para vida toda” traz orientações para que a Educação de Jovens e Adultos atenda a todas estas necessidades e contribua para promover a inserção plena destes estudantes na comunidade.

**2.**

# **EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SUZANO**

Suzano, nome do antigo distrito, denomina o município que se emancipa de Mogi das Cruzes, em 1949.

O começo de sua história, em 1890, a antiga vila em torno da parada de trem da Ferrovia Central de Brasil, denominada de Concórdia, em seguida de Piedade (1891), de Guaió (1900) e finalmente de Suzano, em 1907, que servia para abastecimento de carvão e lenha às locomotivas de trens assim movidos, cujos trilhos passaram a cortar desde então o lugar.

Do ponto de vista da Educação, consideramos que Suzano viveu três momentos distintos.

1º período: Das classes isoladas aos ginásios e Escola Normal.

2º período: Formação do Sistema Municipal – O início da Educação Infantil Municipal.

O segundo período vai de meados da década de 1980 até meados da década de 2000. Teve início com a instalação da Secretaria Municipal de Educação, tendo como competência principal promover o ensino infantil (art. 7º, item I da Lei nº 2.165, de 16/06/1987), cujo processo de municipalização tinha se iniciado poucos anos antes (Lei nº 2.036/84).

É dessa época o Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei Complementar nº 031/1997. Também o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) é formado (Lei nº 3.494/2000, alterada pela Lei nº 4.316/09).

Ainda que não tenha sido elaborado o Plano Municipal de Educação, constitui-se o Sistema Municipal de Educação (Lei nº 3.639/2002). É elaborado o primeiro Estatuto do Magistério (Lei nº 2.828/94). Momento marcado pelas repercussões da Constituição Federal de 1988, que promove a Educação Infantil como um direito. É ampliado o serviço de atendimento à pré-escola com a criação de Núcleos Educacionais de Desenvolvimento Infantil indicados pela sigla Núcleo Educacional de Desenvolvimento Infantil (NEDIs), quando criados pelo poder público municipal, e de NUDIs, quando pertencentes às entidades assistenciais conveniadas.

Os Núcleos Educacionais de Desenvolvimento Infantil (NUDIs) são transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) pela Lei nº 3.198/97, com atendimento em pré-escola. Os 15 NUDIs mantêm-se até o final do período e são os principais responsáveis pelo atendimento em creches/ período integral, com caráter predominante de assistência, ainda que houvesse professores da Secretaria Municipal de Educação (SME).

É também desse período a opção de criação e de municipalização do ensino fundamental regular (1997), estimada pela vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério (Fundef), em 1988, que focalizou os recursos públicos para esse atendimento. A rede de escolas municipais cresce, numericamente, com a construção de pequenos prédios destinados ao Ensino Fundamental.

O atendimento da Educação Especial tem início, é criado o Núcleo de Educação Especial - NEESP (Lei nº 3.057/96) e, em seguida, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial - EMEFES (Lei nº 3.320/1999). Nesse período, três leis, em especial, estruturam a rede física do ensino municipal.

A Lei nº 3.198/1997, que desde esse ano indica a implementação de Ensino Fundamental, transformando os NEDIs em EMEIs, autorizando a transformação de EMEI em EMEIF e criando as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Essa lei foi referência para a municipalização das escolas estaduais entre os anos de 1999 e 2000.

3º período: Fortalecimento do Sistema Municipal Público - consolidação do direito à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos.

O terceiro período compreende o tempo que se inicia em meados dos anos 2000 e que se estende até os dias atuais. É um período de consolidação do Sistema Municipal e da responsabilidade pública municipal com o atendimento direto da Educação. Nesse período é implementada na rede a Série Inicial Municipal (SIM).

Isso possibilitou que as escolas estaduais tivessem um tempo para a estruturação do atendimento das “crianças pequenas” no Ensino Fundamental. Salas de 1º ano são implantadas nas EMEIs e várias “terminalidades” no atendimento municipal do Ensino Fundamental são implementadas (3º, 4º ou 5º ano).

O fato de as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental estarem em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), não havia impedimento quanto à utilização dos espaços lúdicos dessas instituições, até porque a intenção era facilitar a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e privilegiar a infância.

### **Currículo como expressão da cultura: relações entre saberes e territórios.**

A Secretaria de Educação de Suzano declara, por meio deste documento orientador, que caminharemos na perspectiva das vozes ativas e influentes do mundo, falas estas que se estruturam pelos pensamentos dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas, que com suas vozes tornam-se latentes na participação ativa dos territórios. Chamaremos esse processo de dimensão geográfica dos fenômenos

sociais, na clareza de que não apontaremos espaço, tempo e território como imutáveis, estagnados ou estáticos. (TONUCCI, 2013, p.42). O que não significa apontar uma definição única para espaço ou mesmo para território.

Conforme as contribuições de Santos (1978), infere-se que trabalhar com a questão do espaço como formador é uma tarefa árdua, pois cada categoria de ambiente possui diversos significados e recebe diferentes elementos, de forma que toda e qualquer definição não é imutável, fixa, eterna; ela é flexível, permite mudanças e mostra que os conceitos têm diferentes significados, historicamente definidos e que influenciam diretamente na formação dos indivíduos, como ocorreu com o espaço e com o território. O autor ainda aponta que o conceito de espaço é central e compreendido como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura caracterizada por relações que estão acontecendo e manifestam-se através de processos e funções. “O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”. (SANTOS, 1978, p.122). (...) O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

O conceito de espaço começa a aparecer com mais evidência, revelando-se não só como um reflexo social, mas, sim, como fator social, denominando assim uma instância da sociedade e de classes.

O espaço, além de instância social que tende a reproduzir-se, tem uma estrutura que corresponde à organização feita pelo homem. Organização esta que é considerada também como uma instância subordinada à lei da totalidade, que dispõe de certa autonomia, manifestando-se por meio de leis próprias.

Deste modo, o espaço organizado é também uma forma resultante da interação de diferentes possibilidades, inclusive a de corresponsável pela formação das pessoas que o frequentam, que corresponde ao espaço humano, lugar de vida e trabalho: morada do homem, sem definições fixas. O espaço geográfico é, então, pensado pelo homem que vive em sociedade e, cada sociedade, historicamente, produz seu espaço como lugar de sua própria reprodução. É possível perceber a diferenciação entre território e espaço, que é imutável em seus limites e apresenta mudanças ao longo da história; o território é político e não antecede o espaço. Já o espaço geográfico é mais amplo e complexo, entendido como um sistema indissociável de sistemas de objetos e ações, em que a instância social é uma expressão concreta e histórica. O território,



logo, é um conceito subjacente em sua elaboração teórico-metodológica e representa um dado fixo, delimitado, uma área.

Território passa a ser considerado um espaço delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontece uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo.

Refletir sobre esses conceitos apontados por Santos (2008) convida a superar a ideia de descrição de espaços físicos e incita a pensar sobre os espaços na cidade de Suzano como construção social, sejam eles espaços educativos, físicos, culturais ou religiosos.

Conforme Gandini (1999, p. 157), “a fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento”.

Baseados na educadora italiana Gandini (2016), defendemos o espaço como um “*Espaço Educador*”.

O pensador italiano Tonucci (2016), em entrevista para a Plataforma Cidades Educadoras, lançada pela Associação Cidade Escola Aprendiz em setembro de 2016, além de reforçar a ideia de espaço educador, traz para o debate, sua influência ativa no mundo, no que se refere à participação social das crianças na discussão pública sobre o futuro das cidades, dos espaços geográficos e no uso destes espaços como potenciais educativos e afirma “...a escola segue sendo para poucos. O primeiro desafio, portanto, ainda é como fazer com que a escola seja para todos - e para cada uma”. (TONUCCI, 2016, p. 47)

Ao refletirmos sobre o desafio de educar e cuidar de bebês e crianças na cidade de Suzano, devemos pensar também nos espaços que acolhem e respeitam a escuta dos bebês e das crianças. Teremos agora que, na mesma direção, pensarmos esse novo jeito de estar, cuidar e educar nesse espaço, visto como espaço que também educa, que na ausência de um parceiro mais experiente o espaço ocupará este lugar, com um potente contexto para os bebês e para as crianças.

Estamos convencidos de que os bebês e as crianças são sujeitos potentes e desenvolvem importantes processos de aprendizagem com seus parceiros mais experientes e com apoio do espaço educador.

O espaço institucionalizado que acolhe bebês e crianças neste município é um organismo complexo e instável: feito de bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, educadores, espaços, tempos, sonhos,

desejos, expectativas e sentimentos.

Ter este espaço que atende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas é complexo e nada simples, mas estamos atentos, com o olhar sensível e lúdico voltado para a vida das escolas municipais suzanenses.

E é justamente por estas razões que concordamos com Tonucci (2016), quando afirma que os deveres, um trabalho inflexível, não contribuem em nada com a formação das crianças, impedindo o livre brincar e as emoções expostas a este corpo. Ao contrário, a escola deveria estar mais interessada no livre brincar, em certa medida, aporte à vida escolar, favorecendo o desenvolvimento e aprendizagens de bebês e crianças, contribuindo para uma vida mais saudável e feliz.

O professor Loris Malaguzzi em sua trajetória nos estimulou a tornar a escola um espaço de significados, que dá sentido à vida, uma vida feliz no presente e que está mirando o futuro, uma escola divertida, sapeca, brincalhona, agradável e sensível, que acolhe a singularidade que vive naquele coletivo.

A ideia é de que quando adentrarem as creches e as escolas do município Suzano encontrem harmonia, confiança, cuidado, brincadeira e o livre movimento em um ambiente seguro, sem a domesticação dos corpos, dos bebês e das crianças.

Assim, a infância não é um processo de crescimento fragmentado e linear, nem tampouco dividida em etapas de ensino, como as escolas nos fazem crer. É preciso ressignificar este lugar, a pedagogia que há anos é legítima, na defesa pelas infâncias.

Pensar o espaço como um ambiente, um encontro dos bebês e das crianças com a cultura da infância, não para elas serem somente reprodutoras, mas apreciadoras e produtoras.

## **2.1 Educação Infantil – Campos de experiência, objetivos de aprendizagem**

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, o início e a base de todo processo educacional. A entrada da criança na creche ou nos anos subsequentes da Educação Infantil, por vezes, é o primeiro afastamento dos seus vínculos afetivos familiares para fazer parte de uma estrutura de socialização intencional, marcada por pessoas que não fazem parte do convívio familiar.

A Educação Infantil ao longo dos anos vem trabalhando e reiterando a concepção de cuidar e educar, compreendendo que ambos são inseparáveis no processo educativo. Nessa perspectiva, as creches e pré-escolas têm como objetivo ampliar o universo de experiências,

conhecimentos e habilidades das crianças, respeitando sua historicidade, construída no ambiente familiar e na comunidade a qual vive articulando-os às propostas pedagógicas das instituições escolares.

Para o trabalho com as crianças faz-se necessário primeiramente conhecer seus interesses e necessidades. Dessa forma, o cuidar e o educar precisam estar presentes nas ações pedagógicas intencionais que promovam uma visão integrada do desenvolvimento da criança e que tenha por base o respeito à diversidade. Assim, cuidar e educar são ações que explicitam o reconhecimento de que a aprendizagem, o desenvolvimento, a produção de saberes e a constituição do ser ocorrem concomitantemente.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos, que nas interações e práticas do cotidiano vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Para tanto, faz-se necessário compreender como se dá essa relação do cuidar e educar, tão imprescindível para a construção dos saberes, da constituição do sujeito, da aprendizagem e do desenvolvimento, compreendendo que espaço e tempo vividos pela criança necessitam de intervenções responsivas do docente, pois estruturam as brincadeiras e as interações, favorecendo a imaginação e a espontaneidade, garantindo ambientes que validem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças legitimados pela BNCC e Currículo Paulista. São eles:

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

**Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes

sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Observa-se que Diretrizes Curriculares (DCNEI/2010) apontam que a concepção de infância relaciona-se à criança como sujeito histórico, social, econômico, político e cultural, considerando o contexto no qual está inserida. Assim, é imprescindível falar de **infâncias**, no plural, pois influenciam-se pela cultura local em que estão inseridas nas diversas regiões do nosso país, estando influenciadas aos modos como a sociedade local as define.

Pensando nessas infâncias é imprescindível observar quem é essa criança suzanense, seus diferentes contextos e, desta forma, propor uma Educação Infantil que tenha um olhar para as questões locais sem perder de vista a questão global.

Em meio a esta diversidade de infâncias, encontra-se algo comum entre elas: o brincar! Este, por excelência, faz parte da vida da criança desde a mais tenra idade. Neste sentido, é possível afirmar que o brincar é a linguagem universal das crianças e por meio dela iniciam e aprimoram suas interações. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem o brincar e a interação como eixos estruturantes da Educação Infantil.

Logo, a escola tem a função de revelar em suas ações o compromisso com a formação e o desenvolvimento pleno. Compromisso consagrado nas aprendizagens essenciais e nas competências gerais da BNCC, normativa que visa garantir igualdade de acesso, permanência, aproveitamento e equidade.

À vista disso, ao pensar em um currículo suzanense para a Educação Infantil, faz-se necessário compreender a sociedade atual com todo seus avanços e suas tecnologias, além de olhar para o sujeito aprendente, observando a originalidade do seu percurso individual de modo a colocar a criança no centro da ação educativa em todos os seus aspectos: cognitivos, afetivos, corporais, estéticos e éticos.

Para isso, a escola precisa ser um lugar de acolhimento, com condições que favoreçam todas as crianças, oportunizando o seu bem-estar no ambiente escolar. Para dar conta dessa demanda, os professores da

Educação Infantil necessitam ter conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança. Para isso, além da formação universitária, é necessário a formação contínua, possibilitando constante reflexão sobre as práticas e estratégias que visam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Os “campos de experiências” representam as vivências pelas quais as crianças expressam e interagem nas diversas situações que promovem a exploração, a imaginação, a pesquisa, a expressão, o movimento, a descoberta, entre outros.

Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

**O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

**Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e

seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

**Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

**Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil,

é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e

ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade.

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Considerando a organização curricular proposta na BNCC e no Currículo Paulista para Educação Infantil, este se apresenta estruturado em cinco campos de experiências e a partir desses são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Por isso, por considerar a criança como centro, os campos de experiências compõem uma estrutura curricular que coaduna com as situações e as experiências concretas vividas por ela, relacionando-as com o patrimônio cultural no qual está inserida. É responsabilidade de todos os envolvidos em uma educação de qualidade, proporcionar condições para o desenvolvimento integral de nossas crianças, superando rupturas, indo em busca de uma educação integradora de tempos, espaços e percursos de aprendizagem significativos para todas elas.

Por fim, a criança, quando considerada sujeito competente e de direitos, exige dos educadores o desenvolvimento de oportunidades educativas diversificadas por meio de múltiplas linguagens, além de focar nas necessidades de proteção e de socialização, levando em consideração a subjetividade, a cultura e as questões étnicas-raciais e de gênero.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

## 2.2 Escuta e documentação pedagógica

Enfim, desenhar experiências de aprendizagens ativa e transforma o papel do professor, que deixa de ser alguém que transmite conteúdos e verifica se eles foram apreendidos, para um “designer” de percursos educacionais. Para desenhar esses percursos, é importante enfatizar que na Educação Infantil o educador deve ter dados em mãos, obtidos por meio da observação e da escuta atenta e sensível de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, transformadas em



documentação pedagógica e historicizando o processo vivido pelo bebê/criança e pelo grupo. Não há intenção de medir ou fazer comparações sobre a progressão das aprendizagens e desenvolvimento dos bebês e das crianças, transformando assim em documentação pedagógica e avaliação formativa para o Ensino Fundamental, digital ou não, e que podem incluir as plataformas adaptativas, questionários on-line, além da observação, discussão, interação “olho no olho”.

Diversas pesquisas (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015; BACICH, MORAN, 2017) têm enfatizado esse olhar para a singularidade, em que bebês e crianças podem ser potencializadas a entrarem em contato com diferentes experiências de aprendizagem, aquelas de que necessitam, porque têm dificuldade, e aquelas que podem oferecer oportunidade de ir além, pois não estão relacionadas às suas dificuldades, mas às suas facilidades. Essas experiências podem envolver diferentes elementos, digitais ou não, que favoreçam a comunicação, a colaboração, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Considerar a personalização é uma das formas de aproximação do conceito de equidade, defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e pensar que não é possível oferecer a mesma aula a todos, porque as pessoas são diferentes em vários aspectos, aprendem em ritmos, tempos e formas diferentes, aumenta, ainda mais, a necessidade de aprofundar o olhar para as metodologias ativas como possibilidades de que bebês e crianças bem pequenas aprendam mais e melhor durante o tempo que passam na escola.

Com relação à Educação Infantil, segundo Formosinho, a ideia da pedagogia participativa se caracteriza pelo rompimento com a pedagogia tradicional.

A pedagogia participativa se dá em ambientes colaborativos, onde interações e relações entrelaçam-se, nas vivências e nos projetos didáticos e/ou institucionais, possibilitando, que as crianças elaborem, construam e testemunhem suas aprendizagens, apoiando-se em concepções teóricas (teorias e saberes) e crenças (crenças, valores e princípios).

Esta abordagem apoia-se na perspectiva democrática, sujeitos ativos, valorizando as potencialidades dos bebês, das crianças e dos adultos, validando aprendizagens e descobertas, seres livres e colaborativos para ações reflexivas e inteligentes.

O professor/educador tem um papel importantíssimo na organização do ambiente, na escuta, na observação e na documentação produzida, o que irá impulsionar as crianças a compreenderem, responderem e promoverem encontros culturais de bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e adultos.

### 2.3 O fazer pedagógico nas creches e nas pré-escolas suzanenses

O fazer pedagógico envolve estar com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Mediar, garantir os eixos norteadores da Educação Infantil que são as interações e a brincadeira, o cuidar e educar, os planejamentos, as documentações pedagógicas e o parecer descritivo. Cuidar e educar é de fundamental importância para contribuir significativamente para a construção do conhecimento, e para o desenvolvimento das potencialidades dos bebês e das crianças, pois é notório que o ser humano está em constante evolução. Assim devemos o tempo todo evidenciar e apoiar as aprendizagens oferecidas nas instituições, bem como olhar para o educar e o cuidar como uma ação indissociável, defendida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, e ratificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2010, e corroboradas na BNCC e no Currículo Paulista.

O planejamento quinzenal e o parecer descritivo são documentos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação de Suzano, com vivências e roteiro de observação elaborado e dialogado com os atores que contribuirão para a execução do plano de ação do professor, com espaços organizados, materiais selecionados, câmeras, gravadores e caderno de anotação para registros dos acontecimentos.

As documentações visuais e escritas devem ser construídas ao longo da investigação, levando a cabo as perguntas que estão no planejamento quinzenal, impulsionando para o novo, para outras perguntas, para outros planejamentos, algo que acredita nas potencialidades de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Quando atendemos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em instituição de Educação Infantil, devemos sempre olhar para elas, considerando que o educar e o cuidar são ações indissociáveis. Ao assistirmos um bebê nos cuidados com o corpo, estamos educando, ajudando-o a reconhecer seu corpo, que fala, que sente, que chora e que, muitas vezes, há a ausência da palavra. Por isso, é de fundamental importância um planejamento que atenda as especificidades dessa faixa etária, um olhar para a escuta deste corpo.

O planejamento do professor nasce das oportunidades que serão ofertadas para os bebês e para as crianças, assim inicia-se o ato de planejar, com a ideia de etapas do planejamento.

Camadas e Ciclos dos: Por que? Como? O que? Para quem? Servirá ao planejamento, ao que ele irá evidenciar, que direitos iremos garantir, quais campos de experiências irão se entrelaçar e quais objetivos de aprendizagens irão impulsionar as próximas ações.

Por que? Mudar e fundamentar a prática; testemunhar a potência dos sujeitos; valorizar as ações e convidar as famílias para participar.

Como? Observar; escutar; registrar; documentar; fazer memória; sistematização e fotos/falas etc.

O que? Processo; percursos de construção de conhecimento; vivências de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas no individual e no coletivo; teorias provisórias; correlacionar os saberes.

Para quem? Para si e para outros educadores; família (aliados); retornos das crianças (devolutivas).

### Verbos do Ciclo da Documentação Pedagógica:

**Antes:** Prefigura; Planejar; Organizar os espaços.

**Durante:** Observar; Registrar; Fotografar; Filmar; Indagar; Provocar.

**Depois:** Compartilhar; Interpretar; Comunicar; Relançar.

Na Educação Infantil, as vivências devem ser organizadas para e com as crianças. As propostas de interações e de brincadeira, centro do processo de aprendizagem e desenvolvimento, devem contar com a imprevisibilidade, podendo redirecionar o trabalho para um novo planejamento.

Planejamento bem estruturado, requer o imprevisível e traz segurança no agir. Quando o professor inicia seu planejamento, ele deve responder a duas perguntas, são elas: O que devo propor? O que devo observar? Com foco é possível desenvolver percursos potentes para os bebês e as crianças, percurso que acolhe o livre brincar, a liberdade, a expressão nas diferentes linguagens, oralidade, perguntas abertas, movimentos amplos, espaços, tempos, objetos, leitura, mundo físico, natureza, tecnologias digitais, educação indígena e educação étnico-racial.

### 2.4 Avaliação: aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças, nasce a documentação pedagógica

Por que documentação pedagógica?

A documentação pedagógica institucionalizada nasce da insistência de validar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-2010 e ainda, com a vinda da BNCC-2017, da necessidade de buscar uma escrita que de fato retratasse as vivências de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de forma mais detalhada. E que a escuta atenta, a observação e o registro trouxessem a individualidade e a coletividade de cada ser que na creche/pré-escola habita, tendo a família como parceira

de jornada e inspiração no dia a dia de meninos e meninas e de cada território, respeitados pelos professores/educadores.

## **2.5 A escuta como experiência do encontro e constituição da identidade**

Permitir a escuta e dar visibilidade ao feito, na direção de uma investigação institucional, na perspectiva de dialogar com todo o contexto, é parte de um processo contínuo de trabalho nas creches e pré-escolas do município, pensando sempre que as crianças devem ter oportunidades de expressar seus desejos e comunicar suas necessidades em todos os momentos da jornada diária, respeitados a continuidade das investigações, os espaços do brincar e a possibilidade de escolha, onde as diferentes linguagens se articulam, dando origem assim às vivências que compõem a documentação pedagógica.

Salientamos que, para nós, a documentação pedagógica é um processo didático que acolhe, que respeita os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, que dá vez e voz (protagonismo) a este ser tão pequeno, garantindo seus direitos e contribuindo para que seja uma criança feliz, que participe do mundo que a rodeia, respeitando seu entorno e tudo que é parte do território onde convive, e que a instituição seja parte importante nesta caminhada.

Para falar dos bebês precisamos de muita especificidade e entendimento do que esta faixa etária quer nos dizer, por meio dos choros, balbucios, sorrisos, gargalhadas, dores e preocupações. Temos que dialogar com eles sempre e entender de que forma este corpo fala e se comunica.

Os bebês e as crianças muito pequenas têm uma estrutura dialogal na relação com a linguagem. Segundo Bruner, a reciprocidade dinâmica começa na amamentação com a mãe, na conversa e estar ao lado, na cena, o gesto está no olhar. Dialogando na ausência da palavra, guardar a palavra, para guardar o gesto e o jeito de ser e estar com os bebês.

Segundo o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, a avaliação na Educação Infantil deve ser entendida como um processo que documenta o vivido, o contexto investigativo/projetual. Deste modo, configura-se como instrumento que avalia o trabalho pedagógico, favorecendo a reflexão da prática e garantindo a continuidade dos processos, além de destacar e valorizar as conquistas das crianças e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

## Visando qualificar o processo de avaliação na Educação Infantil da rede, ressaltamos algumas questões

- A avaliação/ parecer descritivo deve apresentar o percurso e o contexto de aprendizagem e desenvolvimento da criança;
- Todos os professores que atuam nas turmas de creche e os professores que atuam na pré-escola devem redigir seus pareceres descritivos individuais e da turma (específico), devendo destacar singularidades de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas;
- Antes de serem entregues às famílias, os pareceres descritivos serão revisados e assinados pela equipe gestora da escola;
- O parecer descritivo será postado no Sistema Integrado de Gestão Pública (GRP web), sistema próprio da Secretaria Municipal de Educação.

### Roteiro: Parecer Descritivo

- Acompanhamento do trabalho
- Escuta ativa
- Registro: por que e para quê mesmo?
- Deverá evidenciar princípios norteadores que caracterizam o registro como um instrumento de avaliação formativa. Além de explorar como cada um dos instrumentos de avaliação devem ser planejados para que a avaliação evidencie o processo de aprendizagem da criança.

### Entendemos que há diversas modalidades de registro:

- Registros para o planejamento do trabalho pedagógico
- Registros para a comunicação do trabalho pedagógico
- Registros para avaliação das aprendizagens
- Registros para a formação permanente

### • Roteiro:

- Como as crianças se expressam?
- Quais questões as crianças levantam (pela fala e pelo gesto)?  
Transcrição das falas e descrição dos gestos expressivos.  
O que descobrem?
- Quais são as relações com outras crianças e com os adultos?
- Pelo que as crianças se mostram interessadas? (Fotos e personagens de histórias, do faz de conta, materiais escolhidos, modo de utilização, música, brincadeiras, parque, entre outros).

Segundo Malaguzzi (1999), a Documentação Pedagógica é o “Coração da Escola”, rompendo com a ideia de documentação enquanto substantivo (material produzido) e enquanto verbo (documentar). É necessário refletir as **CAMADAS** - por quê, o quê, como, quando e para quem documentar - e o **CICLO** – **antes**: prefigurar, planejar, mapear, retomar, interpretar; **durante**: observar, registrar, fotografar e filmar; e **depois**: compartilhar, multinterpretar, comunicar, relançar.

### **Reunião Pedagógica:**

A Reunião Pedagógica, que ocorre segundo calendário anual homologado pela Secretaria Municipal de Educação, para o segmento Educação Infantil (creche/pré escola), é um encontro de cunho avaliativo e reflexivo em que diversos profissionais envolvidos no contexto educativo discutem acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ações docentes e ações pedagógicas.

### **Secretaria Municipal de Educação de Suzano: metodologias das aprendizagens ativas dos estudantes**

Na direção de valorizar as narrativas locais, as histórias e o protagonismo do sujeito, o currículo desempenha um papel importantíssimo para romper com os mitos que o fragilizam, como, por exemplo, o mérito, o dom e a falta de cultura que instituem o senso comum na mediação do conhecimento, porque assume um modelo tradicional de currículo preestabelecido para validar apenas conhecimentos historicamente acumulados. Assim, a SME, com o propósito de ressignificar práticas escolares, coloca em prática as metodologias ativas.

“A atuação com essa vertente de aprendizagem acredita fazer com que os estudantes aprendam através da resolução colaborativa de desafios, ao explorar soluções dentro de um contexto específico de aprendizado, que pode utilizar a tecnologia e/ou outros recursos. Essa metodologia incentiva a habilidade de investigar, refletir e criar e é papel do professor atuar como intermediador da aprendizagem, provocando e instigando o estudante a buscar as resoluções por si só”. (BACICH, MORAN, 2018, p.239).

A SME tem clareza de que para trabalhar com metodologias ativas é fundamental estar disposto a romper estruturas arcaicas e engessadas de ensino, mas além de tudo isso, o professor necessitará de um olhar cuidadoso para o tratamento desta vertente, isso porque se um olhar crítico não for adotado, corre-se o risco de corroborarmos com uma formação dogmática. Será preciso virar a chave. Algumas reflexões feitas pelos educadores envolvidos têm total sinergia com as reflexões

apresentadas pela educadora Jackie Gerstein (2011), que enumera sete pontos de atenção para trabalhar com metodologias ativas e implementar estratégias de ensino que façam mais sentido para as crianças, sem nenhuma tendência doutrinadora:

1. Não devemos nos considerar “experts” em conteúdo. Essa é uma barreira que impede de aprender algo novo.
2. Não devemos acreditar que as aulas expositivas são a melhor forma de transmitir conteúdos. Isso é necessário, mas muitas vezes torna-se apenas uma transferência das anotações do professor para a lousa, sem que tenham a oportunidade de reflexão.
3. Não devemos nos preocupar em ter todas as respostas, pois saber tudo elimina a chance de aprendermos juntos.
4. Não devemos acreditar que sempre deve haver conclusões previsíveis ao realizar uma tarefa, mas que muitas vezes não é possível planejar para aprender.
5. Não devemos acreditar que uma classe silenciosa é a mais adequada para promover aprendizagem, pois momentos em que as crianças são autorizadas a explorar e a criar seus próprios conteúdos e objetos são também extremamente ricos.
6. Não devemos ter medo de errar na frente das nossas crianças, pois um erro pode, eventualmente, ser uma grande oportunidade para que todos aprendam, incluindo o próprio professor.
7. Não podemos ser os únicos avaliadores do trabalho realizado, pois a autoavaliação e a avaliação entre pares têm um papel importante no processo de aprendizado.

Para Dewey (1910), não podemos dizer que ensinamos algo se ninguém aprendeu, assim como não podemos dizer que vendemos se ninguém comprou. Se tivermos como base o pensamento deste autor, mesmo que o professor tenha apresentado tudo, se os alunos não aprenderam, o professor não ensinou... Dewey (1910) também defendia algo que pode ser chamado de ensino centrado no aluno, que considera o estudante no centro do processo. Mesmo sabendo que isso significa sua relação com outros estudantes, com o docente e com diferentes fontes de informação ou conteúdo, considerar o aluno no centro do processo

significa entender que não são receptores passivos, mas que assumem responsabilidade pela construção de conhecimentos e, para isso, precisam ser estimulados, por meio de experiências de aprendizagem significativas, a terem um papel ativo.

### **A cidade das crianças: quem aposta na transformação da cidade de Suzano a partir do olhar das crianças que nela habitam?**

Esta secretaria defende que as políticas públicas têm como tarefa garantir o direito ao brincar de bebês, meninos e meninas. Estudiosos da infância e do desenvolvimento infantil apontam que a brincadeira é a experiência mais importante na vida de um homem e de uma mulher, isso porque ao longo da vida todos os saberes acumulados são estruturados nos primeiros anos, por meio do brincar e do interagir. (KISHIMOTO, 2000) Para Tonucci, a escola deveria respeitar e contribuir para a formação das crianças com menos deveres e ocupar-se das experiências que valorizem o livre brincar dos bebês e das crianças, fazer parte, dar suporte à vida escolar.

O **currículo na e para a cidade de Suzano**, a partir do Currículo Paulista (2019), considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes, independentemente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem. Desta maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento de bebês, crianças, adolescentes e jovens, em suas dimensões intelectual, física, social, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos. Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas. Assim, nas escolas que integram o Sistema Municipal de Ensino, as atividades desenvolvidas com os estudantes, dentro e fora do espaço escolar, devem convergir para que todos possam se desenvolver e se inspirar no Currículo Paulista (2019).

#### **2.6 A infância na escola e além dela**

Uma vez compreendida a infância como uma categoria histórica e



social, deve-se levar em conta que os conceitos de múltiplas infâncias e o conceito de criança que deve ser perseguido é o que está expresso na Constituição, na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o da criança como sujeito de direitos, um ser histórico cultural e produtor das culturas infantis.

“(...) se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para formação do homem”.

(ANDRADE, 1977, p. 25)

Por considerar a “infância” como eixo estruturante da proposta curricular da cidade de Suzano, necessária aos anos iniciais da Educação Básica em prol da reestruturação qualitativa dessa etapa da Educação e em busca de olhares contínuos sobre os processos que a criança vive, esta secretaria acredita que devam ser criadas estratégias adequadas para os diferentes momentos por elas vividos.

Sabe-se que as transições acontecem desde o momento que bebês e crianças saem de casa, de suas famílias, até chegarem à escola, o que evidencia a importância da **acolhida** dos sujeitos, uma vez que esta deve ser compreendida como algo fundamental para/na infância.

Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, acolhida é ato ou efeito de receber, cuidar dos que estão chegando... Assim, estar na escola pela primeira vez é, sem dúvida, um acontecimento marcante na vida dos seres humanos.

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação precisa zelar para que tais processos não gerem frustrações, isso porque muitas crianças passarão anos no espaço escolar. Acolher não se limita a determinadas faixas etárias, seja na creche, na pré-escola ou na escola de Ensino Fundamental. Existe no espaço escolar a oportunidade de vivenciar outras infâncias, como, por exemplo, uma criança de 6 anos que se encontrará com outras infâncias, de 7, 9, 10 anos de idade, bem como o bebê, que na creche se encontrará com outros de diferentes idades. Temos como premissa a acolhida segura dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas e suas famílias, para que ao serem recebidos possam sentir-se seguros e que o espaço esteja preparado para o encontro, para que no ambiente que é diferente do habitual aconteçam as rupturas, que são inevitáveis, mas não devem ser traumáticas.

O cuidado desta secretaria no processo de transição é que o bebê possa entrar como um ser livre nas unidades escolares e continuar livre, distanciando-se de um modelo que, pouco a pouco, inibe suas dimensões.

O mesmo acontece quando se fala dos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estão expressos na BNCC e precisam ser preservados ao longo da vida.

Partindo do pressuposto que cada ser traz em si culturas distintas, muitas histórias, saberes, jeitos singulares de ser e sentir o mundo, formas diversas de viver a infância, e que o brincar é da natureza de ser criança, não se poderia deixar de assegurar um espaço para refletir sobre essa temática, isso porque hoje existe uma grande possibilidade do profissional da docência repensar a proposta pedagógica e de que maneira executá-la. Segundo Oliveira (2002), o conceito de infância deveria ser entendido como o resultado de uma construção histórica, ou seja, entende-se por infância o que é vivido e o que a criança pode desfrutar, das mais diversas maravilhas que o mundo pode oferecer, quando esta se encontra neste momento da vida, conforme o contexto histórico e social em que está inserida. Ainda para a autora, existem infâncias diferentes, que possuem suas problemáticas, incompletudes, falhas, e é papel da escola, junto aos seus educadores e sociedade, qualificar essa fase, onde a creche e a escola busquem a equidade no tratamento à infância, garantindo a todos os bebês e crianças seus direitos fundamentais. É preciso pensar em como o projeto pedagógico de uma escola pode assegurar a flexibilização dos tempos e espaços na lógica da diversidade, da pluralidade, da autonomia, da criatividade, dos agrupamentos e do reagrupamento dos estudantes. Como realizar, então, uma efetiva aprendizagem em todas essas dimensões?

Como pensar alfabetização e letramento ao organizar e **planejar tempos e espaços** que assegurem aprendizagem para a formação humana?

Segundo a LDB 9.394/96, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, para que ocorra um trabalho de qualidade, é imprescindível a efetiva interação, um elo entre o que se considera como qualidade no trabalho a que se propõe e o que se realiza.

A BNCC (2017) propõe uma organização curricular para Educação Infantil por meio de cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; para o Ensino Fundamental, campos de atuação que variam de acordo com as áreas de conhecimento. Vale dizer que as crianças da Educação Básica possuem especificidades próprias que precisam ser consideradas nos cotidianos das escolas no momento da organização e planejamento do tempo e do espaço.

De acordo com o Currículo Paulista (2019), a organização de tempos, espaços, materiais e interações deve garantir que todas as crianças usufruam do direito de aprender e se desenvolver convivendo,

explorando, participando, expressando e conhecendo-se em contextos culturalmente significativos para elas.

O que se quer dizer é que se faz necessário materializar esses direitos no cotidiano da Educação Infantil e que se atenda aos objetivos de desenvolvimento sem fragmentar os processos, buscando uma continuidade no Ensino Fundamental, ou seja, de forma **integrada**. O diálogo entre educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental deve ser intenso, em vista de como deve ser a transição da criança entre esses dois segmentos, reconsiderando a documentação, dos registros, por exemplo, que contam sobre o percurso e das aprendizagens das crianças.

Considerando a Educação Integral como princípio, o Currículo Paulista (2019) traz orientações que ultrapassam os conjuntos de conteúdos, habilidades e objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Educação Básica de forma integrada aponta às crianças outras perspectivas da cultura, do esporte, do território em que vivem. Educar de forma integrada é tirar a criança da escola, levá-la a outros equipamentos públicos, para que possa reconhecer-se como pertencente à cidade de Suzano, isto é, ir além do espaço físico e ressignificar o espaço na perspectiva de território como espaço educador.

De um modo geral, o professor deve assumir um papel que abandona aquela ideia de que se sabe o começo, o meio e o fim das propostas, de controlar tudo diante dos processos de aprendizagem. O primeiro desafio que o Currículo de Suzano nos traz é que o professor é uma pessoa que desafia a criança, que é a protagonista, e que está aberto às questões de mundo, visões, questionamentos, curiosidades e, ainda, garante condições espaciais, materiais e emocionais. Em outras palavras, não se quer dizer que este tenha um papel de pouca importância, pois é um parceiro mais experiente e precisa estar atento, fazer anotações, observar, pensar novas organizações de espaço e materiais, novos apoios emocionais, que até então não tinham sido identificados de maneira a possibilitar novas aprendizagens.

É preciso se dedicar muito mais para pensar no espaço em que bebês e crianças vão brincar e interagir. O professor, então, precisa **observar** e pensar boas perguntas que incitem o pensamento e a troca; propiciar uma Educação Infantil que está alinhada ao jeito das crianças estarem no mundo e se desenvolverem e que, fundamentalmente, se confie nas potencialidades das crianças aprenderem e se desenvolverem para os próximos desafios do Ensino Fundamental.

## O que o professor precisa observar?

Ele precisa organizar bons instrumentos para identificar o que precisa ser observado. A partir do momento em que se realiza uma vivência que está relacionada aos direitos, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é que se consegue pautar o olhar dele. Então, o professor deve pensar se, ao longo do dia, ao longo das vivências quinzenais, as crianças estão tendo a garantia de exercer seus direitos. E, a partir da garantia ou não garantia desses direitos, repensar sua prática. Outra situação é perceber se, na maior parte do tempo, as crianças têm boas oportunidades de brincar livremente e interagir.

Atuar com uma Educação em que se agrupe, de fato, Educação Infantil e Ensino Fundamental, não é encarar a observação em si como recurso determinante para afinar as práticas escolares, mas, sim, a abertura do adulto para entender as manifestações das crianças, isso porque crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, possuem muitas conversas, produções que dão vários indícios de saberes construídos. Porém, muitas vezes o professor, simplesmente, deixa de observar, de considerar o todo. Quando se pensa em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, existe uma prática holística; já quando eles crescem, os docentes ficam centrados em perceber as coisas mais intelectuais e se esquecem de olhar para esses outros sinais.

O que se quer apontar com este documento é que, em um primeiro momento, quando se planeja uma atividade e vai realizá-la, é claro que não se observa o tempo todo, no entanto o professor precisa se organizar e escolher momentos estratégicos da rotina e atividades que necessitam de um olhar e um registro. É importante que ele faça perguntas para si mesmo para entender qual a intenção dele ao propor aquela situação e, assim, pensar no ponto de vista que precisa ter. Em um segundo momento, entender como vai registrar, então, a partir do que se quer responder com aquela observação, escolher as estratégias de registro para aquele momento. Por exemplo, às vezes é melhor fotografar ou, se for uma roda de conversa e ele quer saber o que cada criança falou, gravar. Por fim, entender qual a finalidade daquela observação, se é para si, para outros professores, para a coordenação, para construir um portfólio, para uma reunião de pais, ou até mesmo fazer pesquisa científica. No entanto, a finalidade principal deve ser sempre garantir a qualidade da prática pedagógica, o replanejamento, a reflexão e as novas práticas com marcas de autoria no trabalho docente.

Acompanhar cada criança traz uma prática concreta, principalmente quando se cria o registro do coletivo para ter uma noção do todo, ao longo do ano. Os registros são diversos, mas escrever é fundamental, pois

possibilita a reflexão e a autorregulação e dá acesso à interpretação do professor. Um vídeo, por exemplo, não garante fazer essa análise, então é interessante criar anotações pontuais durante as atividades e no final do dia reelaborar. A avaliação na Educação Infantil não é de promoção, aprovação ou continuidade. É, sim, um acompanhamento a partir do olhar do professor, que procura notar o **quanto** e **como** cada criança se aproximou daqueles objetivos de aprendizagem. Mais do que saber o quanto a criança aprendeu, o objetivo é historicizar, descrever o percurso que a criança fez nas suas aprendizagens e desenvolvimento, pois não trabalhamos com a ideia de progressão ou medida. Deve-se pensar em como manter a continuidade, por isso esse acompanhamento/avaliação não tem que acontecer em novembro, mas desde fevereiro, de maneira a sentir a turma e ter tempo de trabalhar em cima do que foi notado. Este processo é fruto de escuta e observação, mas com evidências variadas, sejam elas registros escritos, fotográficos, filmagens e produções das crianças. A avaliação traz aspectos coletivos que são subjetivos, mas as evidências fundamentam toda e qualquer subjetivação. Reiteramos que cabe ao professor acompanhar/avaliar seus estudantes, pois é ele que acompanha o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Como ferramenta que, de fato, diminua o impacto da transição das escolas municipais de Suzano e que valorize a caminhada escolar de cada sujeito e, ainda, valendo-se da importância de olhar atentamente para o processo de cada um, a Secretaria Municipal de Educação registra que dentre as inúmeras rupturas do processo de escolarização, é necessário compreender que, em função das próprias questões organizativas do espaço, existem transições específicas das famílias que buscam as creches, iniciando na Educação Básica, seguindo das creches para as pré-escolas, das pré-escolas para o Ensino Fundamental, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Anos Finais e, também, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. A transição entre essas etapas têm sido motivo de inquietação entre famílias, professores, bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e estudantes, pois há inúmeras mudanças que devem ser analisadas e consideradas, mas que se distanciam do ofício escolar. O que se quer dizer é que a qualidade da transição depende da garantia da continuidade e integração dos processos de aprendizagem e que é de suma importância a adoção de estratégias de acolhida e adaptação que evidenciem aos agentes envolvidos o progresso em sua trajetória escolar, ou seja, a escola precisa ter um espaço privilegiado para refletir, discutir sobre esse processo – transição – e garantir em sua documentação pedagógica um lugar de registro para o acompanhamento das “transições” de cada

bebê, criança bem pequena e criança pequena, sobretudo os rituais de passagem, as microtransições.

Em outras palavras, quando se pensa em um processo qualitativo de transições, espera-se criar, junto aos espaços educativos do território, alinhamentos nos âmbitos epistemológicos e metodológicos que beneficiem, acima de tudo, a fluência e a diminuição do impacto das rupturas caracterizadas nos processos entre e intra etapas na Educação Básica.

Para a garantia qualitativa do processo de transição é indicado:

- que os professores envolvidos nessa transição sejam acolhidos: quem são eles? O que eles pensam sobre a travessia escolar? Que toda documentação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas sejam encaminhadas à escola de origem como garantia do direito à continuidade na vida escolar;

- que as crianças da Educação Infantil (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) possam estar familiarizadas com o novo espaço que será ocupado, seja por meio de um tour orientado, seja a partir de escutas, rodas de conversas e com as crianças maiores que já fizeram a passagem de uma escola para outra;

- que seja discutida a transição com as famílias, em reuniões pedagógicas e conselho de classe e série;

- que sejam articulados encontros, reuniões e visitas com os docentes de ambos segmentos;

- que sejam promovidas rodas de conversa para discutir com as crianças o que a transição significa para elas;

- articular a participação das famílias em todo o processo.

## 2.7 Concepção de trabalho da Educação Infantil

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o período desde a concepção até os 6 anos de idade corresponde à primeira infância, quando as janelas das oportunidades irão considerar a saúde, o aprendizado, o desenvolvimento e as questões sociais e emocionais oferecidas de modo saudável para as crianças. Isto significa que tudo o que for oferecido nessa fase da vida é fundamental para o desenvolvimento integral de bebês e crianças, de forma que é preciso muito investimento nesse período para implicar em resultados positivos. Para receber nossas crianças da Educação Infantil, os profissionais que trabalham nas creches/escolas selecionam de seu patrimônio afetivo, social, científico e cultural as práticas de cuidado e educação que consideram mais adequadas para oferecer bem-estar aos pequenos e educá-los.

Não é uma tarefa fácil, pois cada família provém de mundos diversos e necessita de muito diálogo para estabelecer parâmetros para a educação de seus filhos. Cada família tem seu modo de alimentar, embalar, acariciar, brincar, tranquilizar ou higienizar suas crianças, afinal diferentes culturas inventaram múltiplos modos de criar seus pequenos. Cada lar tem um modo específico para compreender o choro de uma criança, suas necessidades básicas e de brincadeiras, além de fazer suas escolhas, tendo em vista as tradições familiares ou concepções aprendidas com diferentes interlocutores.

Quando uma criança ingressa na escola, ela irá se conectar com universos familiares bastante diferenciados. Faz-se necessário a escola estabelecer uma relação afetiva com as famílias e a comunidade local, para conhecer e considerar, de modo crítico e reflexivo, os saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais que cada grupo social tem para criar suas crianças. A escola, apesar de seu relacionamento com a comunidade e com as famílias, utilizará estratégias próprias e específicas, pois deve atender as crianças na perspectiva da vida coletiva e não no atendimento individual, como acontece nos lares, respeitando a singularidade de cada criança.

Com a participação das famílias, a escola deve organizar em seu Projeto Político Pedagógico um modo de conhecer a educação das crianças pequenas e oferecer práticas de vida coletiva, que permitam a inserção dos bebês e das crianças na cultura local e ampliem suas experiências, trazendo o patrimônio cultural construído pela humanidade sem se descuidar das singularidades de cada família, de cada criança. O tempo é um elemento muito importante para a educação das crianças, visto que é preciso um tempo maior para brincar, comer e dormir. Tempos que sejam significativos, porque as crianças pequenas têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo, observar, para usufruir e para criar.

As rotinas ou jornadas diárias das salas de crianças pequenas são experiências que se realizam ao longo do dia, o que lhes oferece segurança e possibilidade de antecipar o que vai acontecer.

Uma das preocupações na rotina dos pequenos é o momento que lhes é oferecido para o descanso; entendemos que esta necessidade é maior entre bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos e 11 meses). O momento do soninho, por exemplo, provoca nos adultos uma preocupação, pois, em sua grande parte, não está registrado nos documentos oficiais das escolas e tampouco nos planejamentos diários dos professores, fato que exige a necessidade de organização.

Citamos algumas questões que afligem o planejamento do professor: Como devemos organizar este espaço? Todas as crianças são obrigadas a dormir? O que fazer com a criança que não quer dormir?

Quanto tempo essas crianças têm para repousar? A organização dos tempos permite às crianças a construção da própria história e da memória, contribuindo para formar uma identidade social, de grupo. Devemos ter muito cuidado, pois é nessa fase da vida, da primeira infância, que eles constroem suas primeiras aprendizagens, como cuidar de si e do outro, realizar as disputas, ir ao banheiro com independência, manifestar seus desejos pelos brinquedos preferidos, brincadeiras e narrativas. Todos os dias, no mesmo local e com as mesmas pessoas, o trabalho organizado pelos seus parceiros mais experientes (os adultos) e com atividades previamente planejadas com intencionalidade pedagógica, poderá contribuir para o desenvolvimento. Assim, o adulto vai assumindo seu papel de educador/mediador, um espaço previamente organizado que favoreça as sapequices e as peraltices infantis. Neste sentido, como pensar a organização de tempo e espaço?

Os projetos elaborados pelas escolas devem respeitar os direitos de aprendizagem, conforme descritos na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Paulista. Os documentos orientadores não determinam como ensinar, mas sim como pensar a formação de todos os envolvidos nos processos educacionais e, desta forma, alertam para que os currículos estejam atentos às ações indissociáveis, como educar e cuidar. Vale lembrar que as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas envolvem situações muito próximas aos dois contextos, familiar e escolar, como os atos de responsabilidade entre a instituição de Educação Infantil e a família. Assim, a Constituição Federal de 1988, artigo 227, que é um marco na configuração do direito da criança, define:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. (BRASIL, 1998).

Em uma perspectiva relativa ao avanço do direito à infância, esta secretaria explicita que a Educação Infantil é uma etapa essencial para a construção da identidade e da subjetividade das crianças e estabelece como direitos de aprendizagem, a partir da BNCC (2017) / Currículo Paulista (2019), conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Também define cinco campos de experiências fundamentais para o desenvolvimento das crianças, que são organizados em três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas): Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas;



Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relação e transformação.

O que se quer evidenciar é que, neste momento, o Ensino Fundamental precisa valorizar e validar muitas práticas que se estruturam na Educação Infantil, isso porque é nessa época em que se fundamentam valores e atitudes para a vida toda, e essa fase só se vive uma vez.

As atividades a serem desenvolvidas a partir das expectativas declaradas devem ser de acordo com as especificidades de cada turma e faixa etária, além de serem previstas nos planejamentos mensal e anual.

**3.**

# **A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Conforme publicado no Currículo Paulista e validado pela Secretaria Municipal de Educação de Suzano, ao longo da história da Educação brasileira, o Ensino Fundamental passou por transformações em sua estrutura e organização.

A primeira Lei de Diretrizes e Base (LDB nº 4.024/61), promulgada em 1961, estabeleceu diretrizes para o denominado ensino primário, com obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade e duração mínima de quatro anos, podendo ser ampliada para até seis anos. Nessa legislação, foram definidos como objetivos do ensino primário o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão e a integração das crianças ao meio físico e social.

Com a LDB nº 5.692/71, alterou-se a denominação “ensino primário” para ensino de primeiro grau, agora com os seguintes objetivos: a formação da criança e/ou adolescente com foco na qualificação para o trabalho e a formação para o exercício da cidadania. A duração prevista passa a ser de oito anos, mantida a idade mínima de sete anos para o ingresso no ensino de primeiro grau.

Na LDB 9.394/96, a duração mínima do Ensino Fundamental – obrigatório e gratuito na escola pública – passou a ser de oito anos. A Educação é considerada como direito de todo cidadão, objetivando o desenvolvimento e a formação para a cidadania, incluindo a qualificação para o mundo do trabalho.

O Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº 10.172/2001, estabelece, em uma de suas metas para o período de 2001-2010, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, mantendo a sua obrigatoriedade (BRASIL, 2001). Em 2005, a Lei Federal nº 11.114, que alterou a LDB 9.394/96, estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, mantendo a duração de oito anos.

Em junho de 2005, o Conselho Nacional de Educação homologou o Parecer 6/2005, ampliando o Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, a partir dos seis anos de idade, em um processo gradativo de implementação até 2010.

Essa ampliação suscitou discussões sobre a natureza do primeiro ano do Ensino Fundamental, culminando na elaboração de documentos orientadores por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC). Define-se a especificidade desse primeiro ano: não se trata de Educação Infantil e nem tampouco da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) para o Ensino Fundamental de nove anos ressaltam que o Ensino Fundamental é um direito de todo cidadão com vistas à sua formação e que aos seis anos todas as crianças já podem usufruir desse direito. Consideram também

a necessidade de investir em um ambiente educativo com foco na alfabetização e no letramento, na aquisição de conhecimentos de outras áreas e no desenvolvimento de diversas formas de expressão.

Com nove anos de duração, esta é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre seis e 14 anos que, ao longo desse período, experimentam mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização que favoreçam a superação das rupturas, as quais ocorrem entre as etapas da Educação Básica e entre as duas etapas do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (DCN, 2013)

Nos fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017), um aspecto fundamental está posto nas competências gerais, entendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao tratar do desenvolvimento dessas competências, é importante a clareza em relação às competências cognitivas como interpretar, refletir, raciocinar, ligados aos objetivos de aprendizagem e às competências socioemocionais, voltadas à maneira como o estudante se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o entorno, competência que o indivíduo tem para lidar com as próprias emoções. (BNCC, 2017).

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BNCC, 2017)

Ainda segundo a BNCC (2017), as características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar, que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas, cada vez mais complexas, e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve

ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010:

“Os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinar às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010)

No estágio do desenvolvimento cognitivo compreendido dos seis aos 12 anos, a criança passa a desenvolver conceitos mais elaborados em relação a ela mesma, apresentando maior controle emocional. É nessa fase que os conflitos aparecem, e a escola tem fundamental importância para que a criança passe a ampliar esse controle e as interações sociais construindo sua identidade socialmente, aprendendo a avaliar e a fazer escolhas para sua vida. Desta forma, amplia-se a autonomia intelectual, compreensão das normas e interesses pela vida social, promovendo a interação com sistemas mais amplos.

Nesse estágio há também uma expectativa em relação à produtividade do estudante em contraponto com o sentimento de inferioridade; o não cuidado com esses comportamentos abre espaço para a baixa autoestima. Assim, um currículo voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais pode promover atividades que oportunizem aos estudantes lidar com esses sentimentos e desenvolver habilidades como a resiliência e a empatia. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019).

É necessário, ainda, estimular a curiosidade por meio da interação social, cultural e familiar, das vivências, do pertencimento a um grupo, bem como a interação com as tecnologias de informação e comunicação. Esses estímulos contribuem para aguçar o pensamento criativo, lógico e crítico, mediante a capacidade de fazer perguntas e avaliar as respostas, argumentar, interagir com as produções culturais, possibilitando aos estudantes a compreensão de si mesmo, do mundo social e natural, das relações humanas e com a natureza. (BNCC, 2017).

Considerando que a aprendizagem compreende processos de mudança e transformação, todas as competências a serem desenvolvidas envolvem sentimentos e ações que se projetam na realidade social, consolidando a aprendizagem como um ato de aprender e continuar aprendendo.

À luz desse olhar para as competências é que o Currículo Paulista contempla a formação integral do estudante na sua trajetória de

escolarização, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

É imprescindível que a escola assegure aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de promover maior articulação entre elas, evitando rupturas no processo de aprendizagem.

Os textos das próximas seções são baseados e adaptados a partir do Currículo Paulista 2019, tendo em vista a adesão ao currículo de referência estadual.

### 3.1 Anos Iniciais

Nos Anos Iniciais, as crianças vivenciam mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. A maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo, no qual se inserem, resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e a valorização das diferenças.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, fundamentais para a aquisição do sistema de escrita alfabética e dos signos matemáticos, dos registros artísticos, midiáticos e científicos, bem como as formas de representação do tempo e espaço.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar, que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas

vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas, cada vez mais complexas, e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letamentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

No estágio do desenvolvimento cognitivo compreendido dos seis aos 12 anos, a criança passa a desenvolver conceitos mais elaborados em relação a ela mesma, apresentando maior controle emocional. É nessa fase que os conflitos aparecem, e a escola tem fundamental importância para que a criança passe a ampliar esse controle e as interações sociais construindo sua identidade socialmente, aprendendo a avaliar e a fazer escolhas para sua vida. Desta forma, amplia-se a autonomia intelectual, compreensão das normas e interesses pela vida social, promovendo a interação com sistemas mais amplos.

Nesse estágio há também uma expectativa em relação à produtividade do estudante em contraponto com o sentimento de inferioridade; e o não cuidado com esses comportamentos abre espaço para a baixa autoestima. Assim, um currículo voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais pode promover atividades que oportunizem aos estudantes lidar com esses sentimentos e desenvolver habilidades como a resiliência e a empatia.

É necessário, ainda, estimular a curiosidade por meio da interação social, cultural e familiar, das vivências, do pertencimento a um grupo, bem como a interação com as tecnologias de informação e comunicação. Esses estímulos contribuem para aguçar o pensamento criativo, lógico e crítico, mediante a capacidade de fazer perguntas e avaliar as respostas, argumentar, interagir com as produções culturais, possibilitando aos estudantes a compreensão de si mesmo, do mundo social e natural, das relações humanas e com a natureza.

Considerando que a aprendizagem compreende processos de mudança e transformação, todas as competências a serem desenvolvidas envolvem sentimentos e ações que se projetam na realidade social, consolidando a aprendizagem como um ato de aprender e continuar

aprendendo.

À luz desse olhar para as competências é que o Currículo de Suzano, a partir do Currículo Paulista, contempla a formação integral do estudante na sua trajetória de escolarização, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

É imprescindível que a escola assegure aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de promover maior articulação entre elas, evitando rupturas no processo de aprendizagem.

### **3.2 A organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Nos Anos Iniciais, ao serem valorizadas as situações lúdicas de aprendizagem, aponta-se 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 estudantes, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.



Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos Anos Iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos Anos Finais” (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso

### **3.3 Apresentação da estrutura por área e seus respectivos componentes**

O Ensino Fundamental apresenta-se dividido em componentes curriculares que estão organizados nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, composta por Língua Portuguesa, Arte e Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas, formada por Geografia, História e Ensino Religioso.

#### **A área de Linguagens**

A área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprio de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual estão inseridos. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na área de linguagens, os

componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e a escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

### A área de Matemática

O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais.

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e às técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Estes sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos.

Apesar de a Matemática ser, por excelência, uma ciência hipotético-dedutiva, porque suas demonstrações se apoiam sobre um sistema de axiomas e postulados, é de fundamental importância também considerar o papel heurístico das experimentações na aprendizagem da Matemática.

No Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos - Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade -, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da Matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo

os contextos das situações. A dedução de algumas propriedades e a verificação de conjecturas, a partir de outras, podem ser estimuladas, sobretudo ao final do Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental deve ser definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição).

O desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem matemática, com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. Os **processos matemáticos** de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional.

### A área de Ciências da Natureza

A sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Da metalurgia, que produziu ferramentas e armas, passando por máquinas e motores automatizados, até os atuais chips semicondutores, ciência e tecnologia vêm se desenvolvendo de forma integrada com os modos de vida que as diversas sociedades humanas organizaram ao longo da história.

No entanto, o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade.

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto

científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza e de seu compromisso com a formação integral dos alunos.

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Em outras palavras, aprender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica.

Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum.

Para tanto, é imprescindível que eles sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações. Isso não significa realizar atividades seguindo, necessariamente, um conjunto de etapas predefinidas, tampouco se restringir à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório.

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

Desta forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a Educação Básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem.

## A área de Ciências Humanas

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente.

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos.

Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais.

Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando

os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo.

Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Desta maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos.

Desde a Educação Infantil, os alunos expressam percepções simples, mas bem definidas, de sua vida familiar, seus grupos e seus espaços de convivência. No cotidiano, por exemplo, desenham familiares, identificam relações de parentesco, reconhecem a si mesmos em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir e de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos. Com essas experiências, começam a levantar hipóteses e a se posicionar sobre determinadas situações.

No decorrer do Ensino Fundamental, os procedimentos de investigação em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional). A Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento

de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os estudantes começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações.

Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência.

O Ensino Fundamental – Anos Finais tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive.

Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.

## A área de Ensino Religioso

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), reiterada pelo Currículo Paulista (2019) e pelo Currículo de Suzano, resgata que a Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram princípios e fundamentos do Ensino Religioso. Sua função é compor a formação básica do cidadão, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa. Nesta linha, desde 2010, 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. Considerando sua relevância para a formação integral do indivíduo, o Currículo de Suzano traz a área de Ensino Religioso como parte do movimento curricular do Ensino Fundamental.

### 3.4. Linguagens

As Linguagens são aqui entendidas como práticas que pressupõem a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana. Essa interação entre sujeitos sociais se dá por meio das mais diversas linguagens e traduz um dado momento histórico, social e cultural, assim como valores estéticos, cognitivos, pragmáticos, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade em que ele vive.

Segundo Bakhtin (2006), a língua, se não for tudo na vida humana, relaciona-se em tudo, quase que organicamente e está integrada a um ato ético, de modo que se pode interligar, entre a infinita variedade dos atos humanos, de ato ação física, ato pensamento, ato sentimento, ato estético ou artístico, ato cognitivo e de ato enunciado em si, ou seja, a língua, por meio da linguagem, estrutura as relações entre o sujeito e o espaço, os sujeitos entre si, o sujeito e o místico e o sujeito consigo mesmo. Assim, o sentido da palavra dita se funde e se imbrica com a ação e adquire o poder de uma ação, no entanto esta se condiciona aos contextos históricos, aos espaços e às relações de poder. Do mesmo modo, a palavra escrita conserva este poder ascendente sobre o mundo e contém elementos persuasivos capazes de provocar a resposta do outro. Isto é:

“Todo membro da coletividade falante enfrenta a palavra não enquanto palavra natural da língua, livre de aspirações e valorações alheias, despovoada de vozes alheias, mas palavra recebida por meio da voz do outro e saturada dessa voz. A palavra chega ao contexto do falante a partir de outro contexto, cheia de sentidos alheios; seu próprio pensamento a encontra já povoada” (BAKHTIN, 1979, p. 295).



Essa premissa permeia o Currículo de Suzano e contempla diferentes multissemióticos e multimeios ligados à realização de práticas sociais de linguagem. Quando exploradas e disseminadas na Educação Básica, levando em consideração o mapa da dialética, concorrem para o desenvolvimento de habilidades que permitam o uso consciente, pelos estudantes, dessas linguagens e seus recursos, que se entendidos desta forma tornam-se instrumentos de transformação.

Neste sentido, o Currículo de Suzano, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o Currículo Paulista (2019) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (conforme Resolução CNE/CEB nº 7/2010), organiza a área de Linguagens nos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Em cada componente, o trabalho com as linguagens deve considerar o mapa da dialética e que todo diálogo sempre envolve os sentidos crítico, estético e ético, em situações comunicativas ligadas às instâncias do verbal, do corporal, do visual, da sonoridade e/ou do digital.

As competências específicas da área de Linguagens, presentes no Currículo Paulista (2019) e referenciadas pela BNCC (2017), definem as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os estudantes de Suzano pelo conjunto de componentes curriculares que integram essa área.

<b>Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</b>
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

### 3.4.1 – Língua Portuguesa

O Currículo de Suzano, em consonância com o Currículo Paulista (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), sustenta para o componente de Língua Portuguesa uma perspectiva enunciativo-discursiva e retoma os Parâmetros Curriculares Nacionais para definir linguagem como:

“uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1997, p.20).

Essas noções teóricas iniciais terão decisivo impacto em todo o trabalho proposto para Língua Portuguesa, pois, ao adotar essa perspectiva, toma a linguagem como prática social, em todos os eixos do componente – leitura, produção de textos, oralidade, e análise linguística/semiótica. Neste sentido, as práticas de linguagem se dão, em dado contexto, entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva. E apresentam a necessidade de articular todos esses eixos na promoção de uma aprendizagem voltada à formação integral de sujeitos para que dominem a leitura e a escrita; saibam usar a língua em diferentes contextos de interação, em diferentes campos de atividade humana; saibam argumentar e defender pontos de vista de maneira ética; e usem a reflexão linguística e a semiótica a favor da produção de sentido, de um uso consciente da língua e seus recursos. As práticas sociais de leitura, de oralidade, de produção textual, de análise linguística e de semiótica delineiam o caminho básico que as escolas precisam priorizar.

Falar, escrever, ler e escutar são ações que se concretizam nos variados campos da atividade humana, o que significa, por exemplo, compreender e respeitar as variedades linguísticas enquanto construções históricas, sociais e culturais. Essa perspectiva também enfatiza o fato de que as linguagens são uma construção humana, que se realizam em contextos históricos e culturais; por isso, são portadoras e constitutivas de identidade, fazendo a interação entre sujeitos que podem comunicar sentimentos, conhecimentos científicos, culturais, cibernéticos, entre outros, por meio de diferentes formas de linguagem: verbal (oral, escrita), corporal, visual, sonora, digital.

Essas definições iniciais também colocam o texto, tomado sempre como gênero discursivo, no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem:

“[...] O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas”. (BRASIL, 2017, p.67).

A seleção dos gêneros de cada campo de atividade a serem trabalhados deve considerar os tradicionalmente abordados pela escola, mas também é fundamental contemplar aqueles resultantes de novas práticas de linguagem, potencializados pela tecnologia. Conforme a BNCC (2017), cabe à escola:

“[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos” (BRASIL, 2017, p.67).

Dentre essas demandas, destaca-se a exposição às discordâncias, a convivência com o outro, com outra voz diversa da nossa, diante da qual é preciso saber também se colocar de forma ética, argumentar posições, defender valores e respeitar o diferente, o divergente, repudiando os discursos de ódio diante do qual os argumentos pouco valem.

Destaca-se também a possibilidade de o estudante assumir-se como sujeito a quem a tecnologia disponibiliza meios de se tornar produtor, de expor e fazer circular mais amplamente suas ideias, emoções, criações,

formas de ver e sentir o mundo, o que traz junto a necessidade de se pensar ética e responsabilmente aquilo que torna público. Destaca-se, por fim, “a exposição à diversidade cultural, como forma de garantir ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2017, p.70).

As tecnologias, em especial o ambiente digital, introduzem mudanças que devem ser consideradas em todo âmbito educacional para que se promovam formas diferenciadas de ensinar, voltadas a um currículo ajustado às necessidades da sociedade do século XXI.

Ainda no que diz respeito às práticas de linguagem, o termo “multiletramentos”, cunhado para representar dois “multi” — a multiplicidade social, cultural e linguística presente na sociedade globalizada, e a multiplicidade semiótica que constitui os textos que circulam dentro e fora da escola — foi criado pelo grupo conhecido como New London Group (GNL). Esses pesquisadores iniciam o manifesto buscando definir a missão da Educação:

“Se fosse possível definir a missão da Educação, poderia se dizer que o seu objetivo fundamental é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que seja possível participar plenamente sua vida pública, em comunidade e poder participar da vida econômica. O letramento cumpre papel importante nessa missão. A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem com potencial para criação de condições de aprendizagem que levem à participação social plena e equitativa.” (NEW LONDON GROUP, 1996, p.1)

No manifesto, o GNL expande a concepção sobre a prática do letramento na escola para dar conta de uma multiplicidade de discursos existentes na sociedade moderna, mudando o foco para a diversidade cultural e linguística de uma sociedade que se faz sempre mais plural e globalizada, que tem acesso a uma gama cada vez maior de textos. O grupo argumenta que é necessário levar em conta novas práticas de letramento, uma vez que as tecnologias multimidiáticas possibilitam o acesso a um número cada vez maior de textos que circulam no ambiente digital, em decorrência das novas possibilidades de comunicação e da diversidade linguística e cultural.

Sendo assim, os multiletramentos podem acontecer com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e mesmo independentemente delas, dado que a confluência de linguagens (verbal — não verbal) ocorre também em materiais impressos, como folders, peças de campanhas publicitárias, cartazes de reivindicações, outdoors. O uso do termo “confluência” deseja significar que as imagens e outras linguagens não são apenas ilustrativas, mas sim que, com o texto verbal, compõem um todo significativo cujo sentido é preciso que

a escola compreenda para que os estudantes também o compreendam criticamente.

Os pesquisadores acreditam que os educadores devem se debruçar sobre a questão social dos resultados da aprendizagem da linguagem, para repensar:

“[...] premissas fundamentais para uma pedagogia voltada para o letramento, com a finalidade de influenciar as práticas que dão aos alunos habilidades e conhecimentos necessários para que alcancem suas aspirações [...]” (NEW LONDON GROUP, 1996, p.3).

Um conceito-chave na pedagogia dos multiletramentos é o de designer:

“Somos herdeiros de padrões e de significados já convencionados, e ao mesmo tempo somos designers ativos de significados. E como designer de significados, somos designers de futuros sociais – de locais de trabalho, de cidadania e da comunidade”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p.4).

Essa perspectiva possibilita a professores e estudantes saírem do papel de receptores e passem a ser também produtores de conhecimento significativo, não só dentro da escola, mas atingindo a comunidade como um todo. Cabe aqui refletir sobre como ocorre o funcionamento dos multiletramentos, para atender a toda complexidade que é o ambiente escolar. Rojo esclarece:

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem —, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes

“Eles são interativos; mais do que isso, colaborativos; Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]). Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”. (ROJO E MOURA, 2012, p.22)

Para o funcionamento dos multiletramentos, a escola e seus professores — o de Língua Portuguesa, especialmente — deverão estar abertos a mudanças. Precisarão compreender e valorizar o trabalho colaborativo entre os estudantes, entre professores, entre professores e estudantes, seja em sala de aula ou em outros espaços.

Os novos letramentos, portanto, são mais bem compreendidos em relação a um período histórico de desenvolvimento social, intelectual e tecnológico que vem acontecendo há várias décadas. Tais mudanças afetam profundamente os valores e as rotinas de uma educação convencional.

A aprendizagem e a educação contemporâneas devem compreender os novos letramentos em relação ao que se denomina “nova técnica” e “novo ethos”. Sobre “nova técnica”, Lankshear e Knobel (2007) afirmam que, hoje, com computadores conectados à internet, alguém com conhecimentos básicos pode criar uma grande variedade de artefatos com um número finito de operações técnicas como “digitar, clicar, recortar, arrastar” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007, p.4). Desta maneira, é possível criar, por exemplo, um texto multimodal e enviar para um grupo de pessoas, para uma comunidade ou rede, com quase nenhum custo.

Desenvolvem-se, assim, novas práticas de criação e de interpretação de textos, que deixam de implicar apenas texto verbal, mas que agregam imagens, em movimento ou estáticas, sons e várias outras possibilidades. Com relação ao “novo ethos”, Lankshear e Knobel (2007) explicam que as práticas sociais contemporâneas exigem novas formas de participação, que devem ser intensas e propiciar a colaboração, pois têm uma natureza distributiva que emerge de esferas formais e não-formais de atividades do cotidiano digital, ou seja, as ações não acontecem apenas no plano físico, mas também no ciberespaço. As pessoas que operam nesse tipo de mentalidade reconhecem os dois espaços — o “físico” e o “virtual”. Isso implica mudança de postura, isto é, um “novo ethos”, que valoriza e leva à inclusão, à participação em massa e aos saberes distribuídos. A escola está se transformando e apresenta características dos dois tipos de mentalidade, mas é preciso que avance rapidamente, que se adapte e se aproprie de suas especificidades, compreendendo que é necessário acompanhar as mudanças e se atentar às novidades.

Com base nessas considerações e nesses pressupostos, o Currículo de Suzano, por meio do Currículo Paulista, estabelece como alicerce do trabalho pedagógico o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas vistas como elementos potenciais para o desenvolvimento dos multiletramentos.

### **Alfabetização, Letramento e Multiletramentos**

O ser humano, no decorrer de sua história, é constituído de linguagem. Assim é possível compreender linguagens como instrumentos de conhecimento e de construção de mundo, sistemas simbólicos permeados por culturas.

Considera-se que a criança, desde os primeiros anos de vida, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Um dos grandes objetivos do currículo, nessa área, é a educação estética; isto é, o desenvolvimento da sensibilidade da

criança para apreciar e fruir uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música.

O trabalho pedagógico com ênfase nessa área também inclui possibilitar o conhecimento do/sobre o corpo, a socialização, a experimentação, a exploração, a construção e reconstrução das mais variadas manifestações de culturas corporais, bem como a ampliação de seu acervo de conhecimentos diante da trajetória histórica, cultural e social dessas manifestações.

Sendo assim, é importante que os seus conhecimentos e as suas atividades sejam instrumentos de formação integral das crianças, de prática de inclusão social e proporcionem experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade.

Ainda na área das Linguagens, é preciso assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais, por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros discursivos, orais, escritos e multissemióticos, de usos, finalidades e intenções diversos.

Dentre as diferentes práticas de linguagem/ língua, com as diferentes esferas discursivas e gêneros discursivos, a esfera literária figura, sem dúvida, como fundamental para a formação da criança, tendo em vista as estreitas relações entre literatura e subjetivação, entre literatura e bagagem afetiva e cultural.

É assim que a alfabetização, numa perspectiva dos vários letramentos e dos multiletramentos, contribui para que a criança possa dar sentido ao que ela é e ao que acontece com ela, como sujeito, na sociedade em que vive. Desta forma, as relações linguísticas constroem historicamente raízes simbólicas, as quais são acumuladas por seus protagonistas.

Para considerar a escola potencialmente democrática e garantir a socialização do conhecimento na perspectiva do Letramento e do Multiletramento, é preciso que as práticas de linguagem, escolarizadas ou não, proporcionem à criança um trabalho intenso, pautado em situações significativas, contextualizadas e desafiadoras, que garantam a progressão de aprendizagens e ressignificação de saberes.

Ensinar a língua materna no século 21 é, então, acolher os alunos sem especular a respeito de sua origem quanto à variação linguística de que dispõem para sua expressão e compreensão do que se tem de mundo; é tomar como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a comunicar-se. Ou seja, é fazer uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais, mostrando que as diferenças de registro não

constituem, científica e legalmente, objeto de classificação, e que é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas (orais ou escritas).

Devemos lembrar que a criança, quando chega à escola, já domina a oralidade, pois se constitui nela, ao crescer ouvindo e falando a língua, seja por meio das cantigas, das narrativas, dos causos contados, rádio, TV e outras mídias. Tratar do ensino da Língua Portuguesa na escola, por sua vez, não deve desconsiderar tal fator, nem os aspectos que geram a imensa diversidade linguística: localização geográfica, faixa etária, situação socioeconômica, escolaridade etc. (POSSENTI, 1996)

Assim, o professor da rede municipal de Suzano precisa ter clareza de que tanto a norma-padrão quanto as outras variedades linguísticas, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas, bem estruturadas e importantes para o desenvolvimento das competências leitora e escritora.

De maneira geral, os objetivos do domínio da linguagem escrita salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos em situações de participação social. Ao propor que se dê esse tratamento didático para a língua, busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora, compreendendo que sua composição se dá na articulação e relação de interdependência entre quatro eixos estruturantes: oralidade, leitura, análise linguística e escrita.

A alfabetização, então, é aqui entendida como aprendizagem da leitura, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana em diversas linguagens, bem como a aquisição da escrita alfabética. Trata-se de um compromisso público pactuado entre todas as redes, para que todos os esforços nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental se concentrem na garantia de amplas oportunidades para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

No Currículo de Suzano, a alfabetização é central na aprendizagem das crianças, uma vez que supõe um conjunto de habilidades e competências fundantes, que se configuram como andaimes para as aprendizagens posteriores. É necessário frisar que o Estado de São Paulo tem como meta a completa alfabetização de todas as crianças paulistas até que completem sete anos, ou seja, no final do 2º ano do Ensino Fundamental. E, portanto, essa meta passa a ser também a de nosso município.



## A Alfabetização e as áreas do conhecimento

Vale destacar que a alfabetização não se restringe apenas à apropriação da palavra escrita, mas designa um conjunto de saberes e fazeres específicos e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para as aprendizagens posteriores.

Na Geografia, por exemplo, é comum o uso do termo alfabetização cartográfica para referir-se a um conjunto de saberes e de fazeres relacionados a noções básicas fundamentais para desenvolver a autonomia na leitura e na produção de representações do espaço, tais como: reconhecimento de área e sua representação; identificação da visão vertical e oblíqua presentes, em mapas, da linha, do ponto, da escala da proporção; leitura de legendas; reconhecimento de imagens bidimensionais e tridimensionais; orientação e utilização e leitura dos pontos de referências, entre outros.

A Matemática utiliza o termo “alfabetização matemática” para designar os saberes essenciais em relação à capacidade de ler e escrever em Matemática, como a compreensão e apropriação do Sistema de Numeração Decimal (SND), tão essencial para o desenvolvimento de outros conhecimentos relacionados a essa área do conhecimento.

A Alfabetização Científica refere-se ao desenvolvimento de procedimentos e conhecimentos necessários para a pesquisa, a comunicação (oral ou por meio de textos escritos em linguagem verbal, multimodais ou multissemióticos) das aprendizagens e conclusões durante e ao final dos processos de pesquisa.

O letramento e o multiletramento garantem, portanto, a participação dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela leitura e a escrita e os habilitam também a produzirem textos que envolvem as linguagens verbal, não-verbal e multimodal, presentes nos diferentes gêneros que circulam nas mais diferentes esferas da atividade humana.

**Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, adotadas pela cidade de Suzano.**

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico – culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Essas competências pretendem garantir ao sujeito o direito a uma formação humana integral no contexto das experimentações básicas de linguagens, ao aprimoramento constante de saberes apreendidos durante a vida.

São as linguagens que conferem sentido às práticas sociais e, no que diz respeito ao comprometimento pedagógico, é necessário considerar e entender a corresponsabilidade do ensino escolarizado à atuação desse sujeito como ser naturalmente social.

A alfabetização, o letramento e o desenvolvimento de habilidades voltadas aos (novos) multiletramentos constituem alguns exemplos da aprendizagem que a escola deve assegurar ao estudante. O domínio dessas competências é fundamental para o desenvolvimento da autonomia crítica, criativa e reflexiva e para a constituição de um sujeito integral, inclusivo e, sobretudo, ético.

### A Organização do quadro curricular em Língua Portuguesa

O Organizador Curricular de Língua Portuguesa está estruturado por Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Ano (de escolaridade), Habilidades e Objetos de Conhecimento.

As Habilidades correspondem à indicação de processos cognitivos ligados aos Objetos de Conhecimento, que dialogam com as Competências Gerais da Educação Básica, com as Competências da Área e com as Competências Específicas do componente.

O documento apresenta a seguinte organização:

Anos Iniciais (1º, 2º, 3º, 4º, 5º)

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	ANO	HABILIDADE
Todos os campos de atuação	Leitura, Escrita, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica e Produção de Texto	1º ao 9º	Progressão horizontal e vertical
Campo da vida cotidiana			
Campo da vida pública			
Campo das práticas de estudo e pesquisa			
Campo artístico-literário			

Organizador Curricular é o quadro que configura o Currículo de Suzano e, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 30), apresenta as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano ou blocos bienais, trienais ou de todo o segmento.

As habilidades, próprias do ano ou agrupadas em um conjunto de anos, procuram estabelecer a progressão de aprendizagens em linhas vertical e horizontal.

Específicas e/ou articuladas, essas habilidades precisam ser consideradas na esfera ou no **Campo de Atuação**, para que se interliguem aos **Objetos de Conhecimento** e, ao mesmo tempo, façam sentido quando postas em diálogo com as **Práticas de Linguagem**.

Quanto à estrutura descritiva das **Habilidades**, elas são identificadas por um código alfanumérico, mantendo-se a estrutura proposta pela BNCC (2017). Por exemplo:

**EF01LP05**

**EF**– Ensino Fundamental

01- 1º Ano

LP- Língua Portuguesa

05 – número da habilidade

A numeração, entretanto, não está condicionada a uma ordem crescente das habilidades e do trabalho a ser desenvolvido. Essa leitura pode ser feita de acordo com as **Práticas de Linguagem** e os **Objetos de Conhecimento** ou percorrer outros caminhos que se correlacionem.

Nos **Anos Iniciais** do Ensino Fundamental, o **Organizador Curricular** apresenta algumas habilidades deslocadas de lugar, o que acarretou uma não ordenação numérica dessas habilidades no documento.

O deslocamento se deve à articulação das práticas de leitura com as de produção escrita, isto é, as habilidades de leitura foram aproximadas às de escrita, de modo a facilitar a leitura do documento pelo professor.

Outra questão a ser evidenciada é que algumas habilidades foram desmembradas e poderão ser identificadas pela presença das letras “A” e “B” posteriores ao número. A seguir, um exemplo para o 3º ano:

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	ANO	HABILIDADE	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública), considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Análise linguística / semiótica	3	(EF03LP23) Analisar o efeito de sentido do uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública).	Adjetivos
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	3	(EF03LP20A) Planejar e produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública), com opiniões e críticas, de acordo com a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF03LP20B) Revisar e editar cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública) produzidas, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita

Como se pode ver no quadro anterior, a habilidade 18, de leitura e compreensão de cartas dirigidas a veículos da mídia impressa, foi agrupada com a habilidade 23, que se refere à análise de efeitos de sentido do uso de adjetivos em cartas e com a 20, que traduz as etapas necessárias à produção escrita desse mesmo gênero discursivo. Associadas a essa dinâmica, é importante salientar que as habilidades

elencadas nos agrupamentos 1º, 2º / 1º, 2º, 3º, 4º, 5º / 3º, 4º, 5º precisam ser articuladas ao que está previsto para os anos específicos. Isso significa que várias combinações podem ser feitas, a fim de garantir aos estudantes a possibilidade de agir nos vários Campos de Atuação, por meio de diferentes Práticas de Linguagem, conforme o grau de complexidade próprio a cada Objeto de Conhecimento.

Diante disso, a configuração do quadro a seguir orienta que as habilidades dos anos específicos devem estar coligadas às dos agrupamentos, a fim de que perpassem por todos os anos do ciclo de aprendizagens. Isso significa dizer que, para o 5º ano, por exemplo, o professor precisará considerar em seu planejamento tanto as habilidades próprias do ano, quanto as dos agrupamentos 4º e 5º nos ou do 1º ao 5º ano. Veja como fica a distribuição, para cada ano específico, dos agrupamentos 1 e 2, no quadro a seguir:

	Ano específico	Agrupamento 1	Agrupamento 2
<b>Anos Iniciais</b>	1º	1º, 2º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	2º	1º, 2º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	3º	3º, 4º, 5º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	4º	3º, 4º, 5º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	5º	3º, 4º, 5º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º

### Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

A alfabetização é uma aprendizagem fundamental para toda a vida do estudante, pois o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem está intimamente ligado à aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com a BNCC (2017), o Currículo Paulista (2019) e o Currículo de Suzano, ela deve ser assegurada até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

A alfabetização ganha novas roupagens nos debates educacionais, ao se pensar nos desafios que as crianças do século XXI precisam enfrentar para compreender a escrita em suas múltiplas manifestações sociais, por isso, faz-se importante, reflexões do professor e dos estudantes sobre as constantes transformações na maneira como a leitura e a escrita se apresentam e circulam no mundo social, especialmente com

a emergência de diferentes tecnologias.

Estar alfabetizado significa, ter aprendido a ler e a escrever segundo os princípios de um sistema de escrita que é alfabético — o da Língua Portuguesa. A BNCC define alfabetizar como:

[...] “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafo fônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p.90).

E ainda aponta que:

[...] trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (BRASIL, 2017, p.90).

Todavia, a aprendizagem da leitura e da escrita exige muito mais do que conhecimentos notacionais da língua: requer, ao mesmo tempo, conhecimentos discursivos oriundos das diferentes práticas sociais de uso da linguagem para a leitura e para a produção escrita de diferentes gêneros textuais.

A inserção da criança no mundo da escrita, conforme Soares (2018), envolve três facetas distintas, porém indissociáveis para a aprendizagem inicial da língua escrita: a linguística, a interativa e a sociocultural. Desta forma, entende-se, contemporaneamente, que a alfabetização, por estar associada à cultura do escrito, tem que estar articulada às práticas sociais de uso da língua escrita: do letramento e dos multiletramentos.

A faceta linguística refere-se à alfabetização propriamente dita, isto é, à aprendizagem do sistema alfabético; a interativa envolve os diferentes contextos de produção da linguagem, ou seja, o uso da linguagem nos processos de interação entre as pessoas; e a sociocultural envolve “os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2018, p.29).

Pode-se dizer que a aprendizagem inicial da língua escrita é, portanto, um fenômeno complexo que:

“[...] envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – que, se se igualam em alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas – aqui consideradas como faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural – que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto [...]” (SOARES, 2018, p.32).

A articulação das três facetas envolvidas no processo de aprendizagem da língua escrita resulta, portanto, na criança alfabetizada e, ao mesmo tempo, letrada – inserida no mundo da cultura escrita (SOARES, 2018). A BNCC (2017) estabelece a ação pedagógica com foco na alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, entendendo-se que o desenvolvimento dos multiletramentos se estende por toda a vida do sujeito e ganha, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, feição própria. Para tanto, preconiza-se a integração e a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças na transição entre as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a possibilitar a superação dos desafios impostos pela continuidade do percurso educativo dos estudantes.

Para evitar uma ruptura nas aprendizagens das crianças, especialmente em relação ao Campo de Experiências escuta, fala, pensamento e imaginação — na Educação Infantil — e à área de Linguagens, na qual se insere o componente curricular Língua Portuguesa — no Ensino Fundamental — faz-se necessário alicerçar o desenvolvimento de novas habilidades aos saberes já construídos pelas crianças, garantindo a articulação e a continuidade do trabalho pedagógico.

A alfabetização, por sua vez, compreendida como apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, por meio de diferentes práticas de letramento (BRASIL, 2017, p.57), precisa, então, considerar esses diferentes saberes linguísticos e discursivos oriundos das práticas de linguagem desenvolvidas na Educação Infantil, estabelecendo relações entre as etapas da Educação Básica e criando potenciais situações de aprendizagem.

Desta forma, a dimensão pedagógica da alfabetização requer uma continuidade das práticas de linguagem, em contextos de ensino nos quais a aprendizagem inicial da língua escrita seja reconhecida em sua completude, como explica Soares:

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando. (2018, p.35)

Para alfabetizar letrando, isto é, para organizar o trabalho de ensino e aprendizagem das diferentes práticas de linguagem nos distintos eixos do trabalho — leitura, escrita, escuta e oralidade —, o professor precisa



lançar mão de diferentes modalidades organizativas na gestão do tempo em sala de aula a fim de “construir condições didáticas favoráveis para o desenvolvimento dessas práticas” (LERNER, 2002, p.66). A autora explica ainda que, para a criação das condições propostas,

[...] as modalidades organizativas que asseguram continuidade nas ações e permitem coordenar os propósitos didáticos (realizáveis a longo prazo) com os quais se orientam as atividades do leitor e do escritor, propósitos que têm sentido atual para o aluno e são realizáveis em prazos relativamente curtos (LERNER, 2002, p.66).

São modalidades organizativas, segundo Lerner (2002), os projetos, as atividades habituais, as sequências de atividades (ou sequências didáticas) e as situações independentes (ocasionais e de sistematização). Os projetos são modalidades que organizam as práticas de leitura e escrita para a realização de um propósito comunicativo real como, por exemplo, a produção de uma coletânea de poemas que se deseja doar à biblioteca da escola, a gravação em áudio de uma coleção de fábulas lidas pelas crianças ou a publicação de um livro (impresso ou digital) com diferentes versões de um conto estudado. Envolve, além disso, a utilização de diferentes propósitos sociais de leitura — ler para apreciar, para aprender, para se informar sobre um tema de interesse, para buscar informações sobre um autor, entre outros — e de escrita — escrever para registrar conhecimentos construídos, para aprender a escrever um conto, para resumir uma ideia ou para compartilhar saberes. Para Lerner (2002, p.88):

“Os projetos de longa duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar elaborado, é possível discutir um cronograma [...] e definir etapas que será necessário percorrer, as responsabilidades que cada grupo deverá assumir e as datas que de verão ser respeitadas para se alcançar o combinado no prazo previsto. As atividades habituais são aquelas organizadas de forma sistemática e previsíveis pelo professor, como a leitura diária de narrativas ou a hora de leitura, a correção de tarefas, a leitura semanal de manchetes da região, a roda de comentários de curiosidades científicas ou ainda as atividades de reflexão sobre a escrita alfabética, que ocorrem diariamente em classes de 1º e 2º anos (escrita de nomes, de textos memorizados, de listas, entre outras)”.

As atividades habituais também favorecem a leitura de textos mais extensos pelo professor, como os romances (leitura por capítulos), o que oferece ao estudante a oportunidade de “interagir intensamente com um gênero determinado em cada ano da escolaridade, e são particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos do comportamento leitor e

escritor.

Já as sequências de atividades, ou sequências didáticas, são modalidades que se prestam a diferentes finalidades: à apropriação de um gênero por meio da leitura de um conjunto de seus exemplares (contos, cartas, resumos, notícias), à construção de conhecimentos sobre um tema ou um autor, entre outros. Podem também apoiar a construção de conhecimentos próprios ao eixo de análise linguística e semiótica — elementos gramaticais e multimodais — de modo favorecer as práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros, articulando-se ou não a diferentes projetos.

Uma sequência didática organiza-se a partir de um conjunto de atividades interdependentes, articuladas entre si, de modo a que cada uma apresente um grau diferente e crescente de complexidade. Uma sequência de ortografia (regularidade contextual), por exemplo, pode começar com a observação de um grupo de palavras que contenha a ocorrência que se pretende discutir; com o registro de observações das crianças sobre semelhanças e diferenças entre as palavras; com uma nova observação mais detalhada e o registro de conclusões sobre determinado uso de letra ou conjunto de letras.

Por fim, as situações independentes são aquelas que podem ocorrer ocasionalmente, sem um planejamento prévio, mas, em função de uma necessidade pontual, como a publicação de uma notícia da escola, que se pretende ler e compartilhar com os estudantes ou um texto trazido por uma criança, que se deseja ler para toda a classe.

As atividades de sistematização se prestam a propósitos didáticos bem específicos, como a revisão de certos objetos de conhecimento que se quer avaliar, ou a elaboração de listas de sistematização dos conhecimentos sobre um gênero estudado.

O esforço para distribuir os conteúdos no tempo de um modo que permita superar a fragmentação do conhecimento não se limita ao tratamento da leitura [...], mas sim abarca a totalidade do trabalho didático em língua escrita. (LERNER, 2002, p.90)

Importante destacar, a partir das reflexões propostas sobre alfabetização, letramento e modalidades organizativas (gestão do tempo didático), que a prática pedagógica do professor, na perspectiva apresentada, favorece a aprendizagem da língua em sua totalidade: a alfabetização articulada aos letramentos e o desenvolvimento de habilidades de uso do sistema alfabético associado às práticas sociais de leitura e escrita.

Embora a alfabetização e o letramento tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento, aos processos linguísticos e cognitivos envolvidos na construção de saberes sobre o sistema de escrita alfabética e as diferentes práticas de linguagem, a dissociação

desses dois processos pode ter como consequência uma compreensão distorcida e parcial, pela criança, da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura: a ideia de que se aprende a ler e a escrever exclusivamente para a escola.

“Há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de ‘dizer por escrito’ esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta”.  
(FERREIRO, 2011, p.55)

A alfabetização, como base integradora da leitura e da escrita, ao efetivamente cumprir seu papel, abre caminhos para a democratização das práticas sociais da linguagem.

Pode-se dizer, portanto, que a proposição de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades e para a formação integral do sujeito remonta à garantia de direito dos estudantes de se expressarem por meio dessas diferentes práticas, que envolvem tanto as condicionadas à alfabetização quanto as ligadas ao desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos.

Isso significa que o objetivo fundamental do Currículo de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais (atrelado à Educação Infantil) é o de garantir que todos os estudantes se apropriem das diferentes práticas de linguagem integradas à vida social dentro e fora da escola. É necessário, portanto, pensar que a instituição escolar tem o dever de proporcionar a aprendizagem aos estudantes, independentemente de características pessoais, do ritmo em que a aprendizagem acontece e do contexto em que cada um está inserido.

Na sequência, será apresentado o organizador curricular do componente Língua Portuguesa.

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	ANO	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP05) Compreender o sistema de escrita alfabética.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP07) Compreender as notações do sistema de escrita alfabética – segmentos sonoros e letras.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP01) Reconhecer que textos de diferentes gêneros são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo na página.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	Conhecimento do alfabeto
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP10A) Nomear as letras do alfabeto.	Conhecimento do alfabeto do português
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP10B) Recitar as letras do alfabeto sequencialmente.	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP11) Conhecer diferentes tipos de letras: em formato imprensa (letra de forma maiúscula e minúscula) e cursiva.	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP03) Comparar escritas convencionais e não convencionais, observando semelhanças e diferenças.	Construção do sistema alfabético
Campo da vida cotidiana	Oralidade	1º	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, observando a entonação e as rimas.	Recitação
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP06) Segmentar oralmente as palavras.	Construção do sistema alfabético
Campo artístico – literário	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	EF01LP08) Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Escrita espontânea	1º	EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	Produção Escrita Construção do sistema alfabético

Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP02B) Escrever textos – de próprio punho ou ditados por um colega ou professor – utilizando a escrita alfabética.	Produção Escrita Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP09) Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre seus sons e suas partes (aliterações, rimas, entre outras).	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP13) Comparar o som e a grafia de diferentes partes da palavra (começo, meio e fim).	Construção do sistema alfabético
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas, entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP18) Produzir, em colaboração com colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros textos do campo da vida cotidiana.	Produção Escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP12A) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco (segmentação), ao atingir a hipótese alfabética. (EF01LP12B) Segmentar palavras, ainda que não convencionalmente, na produção escrita de textos de diferentes gêneros.	Segmentação de palavras

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	1º	(EF01LP14A) Identificar diferentes sinais de pontuação como ponto final, de interrogação, de exclamação e sinais gráficos – acentos e til – na leitura de textos de diferentes gêneros. (EF01LP14B) Perceber a entonação propiciada pelo uso de diferentes sinais de pontuação e sinais gráficos, na oralização/ escuta de textos.	Pontuação/entonação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	1º	(EF01LP15) Identificar em textos palavras que apresentam sentido próximo (sinonímia) e/ou contrários (antonímia).	Sinonímia e antonímia
Campo da vida cotidiana	Leitura (compartilhada e autônoma).	1º	(EF01LP20) Identificar e manter a estrutura composicional específica de gêneros como listas, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), entre outros textos do campo da vida cotidiana.	Compreensão em leitura Estrutura composicional do texto
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP17) Produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção Escrita

Campo da vida pública	Leitura (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP27) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos, que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros textos do campo da vida pública, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)		EF01LP21A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos, que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros textos do campo da vida pública, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do texto. (EF01LP21B) Revisar e editar listas de regras, regulamentos, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP22) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.	Compreensão em leitura

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP23A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, que possam ser oralizados, por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.  (EF01LP23B) Revisar e editar entrevistas, curiosidades, entre outros textos produzidos para serem oralizados, por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.	Produção de texto oral e escrito
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP24) Manter a estrutura composicional própria de textos como entrevistas, curiosidades, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, (digitais ou impressos), na escrita ou produção oral.	Estrutura composicional do texto
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.  (EF01LP26A) Ler e compreender diferentes textos do campo artístico-literário: contos, fábulas, lendas, entre outros.  (EF01LP26B) Identificar, na leitura de diferentes textos do campo artístico-literário (contos, fábulas, lendas, entre outros), os elementos constituintes da narrativa: personagens, narrador, conflito, enredo, tempo e espaço.	Compreensão em leitura  Elementos constitutivos da narrativa



Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	<p>(EF01LP25A) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, contos lidos pelo professor, observando a estrutura composicional de textos narrativos (situação inicial, complicação, desenvolvimento e desfecho) e seus elementos constituintes (personagens, narrador, tempo e espaço), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto e o estilo do gênero.</p> <p>(EF01LP25B) Produzir contos lidos, tendo o professor como escriba.</p> <p>(EF01LP25C) Revisar e editar os contos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.</p>	Produção Escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	1º e 2º	(EF12LP01) Ler palavras tomando como referência palavras conhecidas e/ou memorizadas (estáveis), como o próprio nome e o de colegas.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	<p>(EF12LP02A) Buscar e selecionar, com a mediação do professor, textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses individuais e da turma.</p> <p>(EF12LP02B) Ler, com a mediação do professor, textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses individuais e da turma.</p>	Compreensão em leitura

Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP19) Ler e compreender textos do campo artístico-literário que apresentem rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões e comparações.	Estilo Compreensão em Leitura
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP07) Reescrever cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, mantendo rimas, aliteraões e assonâncias, relacionando-as ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	Forma de composição do texto
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP03) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos de tradição oral que se tem de memória (quadrinhas, cantigas, parlendas, anedotas, entre outros), observando as características dos gêneros: estrutura composicional, espaçamento entre as palavras (segmentação), escrita das palavras e pontuação.	Produção escrita
Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP05A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo artístico-literário (contos, tiras, histórias em quadrinhos, poemas, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.  (EF12LP05B) Revisar e editar contos, tiras, histórias em quadrinhos, poemas, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita

Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, bilhetes, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do texto.	Compreensão em leitura
Campo da vida cotidiana	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP06A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida cotidiana (recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, entre outros), para serem oralizados por meio de ferramentas digitais de gravação de áudio, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção de texto oral e escrito
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (fotolegendas, manchetes, lides em notícias, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP14) Manter a estrutura composicional própria de textos do campo da vida pública (fotolegendas, notícias, cartas de leitor digitais ou impressas, entre outros), digitais ou impressos.	Estrutura composicional do texto

Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP11A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (fotolegendas, manchetes, notícias digitais ou impressas, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF12LP11B) Revisar e editar fotolegendas, manchetes, notícias digitais ou impressas, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (slogans, anúncios publicitários, campanhas de conscientização, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP15A) Identificar a estrutura composicional de slogans em anúncios publicitários orais, escritos ou audiovisuais.	Slogan em anúncio publicitário
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP16) Manter a estrutura composicional própria de textos do campo da vida pública (anúncios publicitários, campanhas de conscientização, entre outros), inclusive o uso de imagens, na produção escrita de cada um desses gêneros.	Estrutura composicional do texto

Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	<p>(EF12LP12A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (slogans, anúncios publicitários, campanhas de conscientização, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.</p> <p>(EF12LP12B) Revisar e editar slogans, anúncios publicitários, campanhas de conscientização, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.</p>	Produção Escrita
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (regras, regulamentos, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP13) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (regras, regulamentos, entre outros), para serem oralizados por meio de ferramentas digitais, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção de texto oral e escrito

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º e 2º	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP01) Compreender a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (na casa, na rua, na comunidade, na escola) e em diferentes mídias: impressa, de massa e digital, reconhecendo a situação comunicativa.	Compreensão em leitura Condições de produção e recepção de textos

<p>Todos os campos de atuação</p>	<p>Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)</p>	<p>1º ao 5º</p>	<p>(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pres-suposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.</p> <p>(EF15LP02A) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pres-suposições antecipadoras dos sentidos), a partir de conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção do gênero textual, o suporte e o universo temático, bem como de recursos gráficos, imagens, dados da obra (índice, prefácio etc.), entre outros elementos.</p> <p>(EF15LP02B) Confirmar (ou não) antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura do gênero textual.</p>	<p>Estratégia de leitura</p>
<p>Todos os campos de atuação</p>	<p>Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)</p>	<p>1º ao 5º</p>	<p>(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros textuais.</p>	<p>Estratégia de leitura</p>

Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP04) Compreender, na leitura de textos multisemióticos, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais.	Estratégia de leitura
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP05A) Planejar o texto que será produzido, com a ajuda do professor, conforme a situação comunicativa (quem escreve, para quem, para quê, quando e onde escreve), o meio/suporte de circulação do texto (impresso/digital) e as características do gênero. (EF15LP05B) Pesquisar, em meios impressos e/ou digitais, informações necessárias à produção do texto, organizando os dados e as fontes pesquisadas em tópicos. (EF15LP05C) Produzir textos de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa.	Planejamento de texto Pesquisa de informações
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP06) Rer e revisar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, o texto produzido, fazendo cortes, acréscimos, reformulações e correções em relação a aspectos discursivos (relacionados ao gênero) e aspectos linguístico-discursivos (relacionados à língua).	Revisão de textos



Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	1º ao 5º	(EF15LP07A) Editar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, a versão final do texto em suporte adequado (impresso ou digital).  (EF15LP07B) Inserir à edição final do texto, quando for o caso, fotos, ilustrações e outros recursos gráfico-visuais.	Edição de textos
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.	Utilização de tecnologia digital
Todos os campos de atuação	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP13) Identificar a finalidade comunicativa de gêneros textuais orais, em diferentes situações comunicativas, por meio de solicitação de informações, apresentação de opiniões, relato de experiências, entre outros.	Produção oral Finalidade comunicativa
Todos os campos de atuação	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP10) Escutar com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	Produção Oral Formulação de perguntas
Todos os campos de atuação	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação comunicativa e o papel social do interlocutor.	Características da conversação espontânea

Todos os campos de atuação	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral, com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	Produção oral  Intercâmbio conversacional em sala de aula
Todos os campos de atuação	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP12) Atribuir sentido a aspectos não linguísticos (paralinguísticos), observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal e tom de voz.	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos)
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo da ficção e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	Formação do leitor literário
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo artístico-literário (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração, entre outros).	Compreensão em leitura
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	Compreensão em leitura  Leitura de texto verbal e não-verbal (verbo-visual)
Campo artístico-literário	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP19) Recontar, com e sem o apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor (contos, lendas, crônicas, entre outros) e/ou pelo próprio aluno.	Reconto de histórias
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP18) Relacionar texto verbal a ilustrações e outros recursos gráficos.	Formação do leitor  Leitura multissemi-ótica

Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP17) Apreciar poemas concretos (visuais), observando efeitos de sentido criados pela estrutura composicional do texto: distribuição e diagramação do texto, tipos de letras, ilustrações e outros efeitos visuais.	Apreciação de texto poético Estrutura composicional do texto poético
Campo artístico-literário	Apreciação estética/Estilo	1º ao 5º	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	Apreciação de texto poético Estrutura composicional do texto poético
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.  (EF02LP01A) Grafar corretamente palavras conhecidas/famíliares.  (EF02LP01B) Utilizar letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios.	Substantivos próprios Grafia de palavras conhecidas/ familiares
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	2º	(EF02LP02) Grafar palavras desconhecidas apoiando-se no som e na grafia de palavras familiares e/ou estáveis.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	2º	(EF02LP03) Grafar corretamente palavras com correspondências regulares diretas (f/v, t/d, p/b) e correspondências regulares contextuais (c/qu; g/gu, r/rr, s/z inicial).	Ortografia

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	2º	(EF02LP04) Grafar corretamente palavras com ditongos (vassoura, tesoura), dígrafos (repolho, queijo, passeio) e encontros consonantais (graveto, bloco).	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	2º	(EF02LP05) Grafar corretamente palavras com marcas de nasalidade (m, n, sinal gráfico til).	Ortografia
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP10) Compreender os efeitos de sentido de palavras e/ ou expressões, pela aproximação (sinonímia) ou oposição (antonímia) de significados.	Compreensão em leitura Sinonímia e antonímia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP11) Compreender os efeitos de sentido produzidos pelo uso de aumentativo e diminutivo, como, por exemplo, os sufixos -ão, -inho e -zinho.	Aumentativo/ diminutivo
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.  (EF02LP07A) Planejar e produzir textos conhecidos de diferentes gêneros, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.  (EF02LP07B) Revisar e editar os textos produzidos, utilizando a letra cursiva e cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita  Letra cursiva
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP06) Acentuar, corretamente, palavras de uso frequente.	Ortografia/ Acentuação

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP09) Pontuar os textos produzidos, usando diferentes sinais de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula e reticências), segundo as características próprias dos diferentes gêneros.	Pontuação
Campo artístico-literário	Oralidade	2º	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, mantendo ritmo e melodia.	Recitação
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP12) Ler e compreender cantigas, quadrinhas, entre outros textos do campo da vida cotidiana, com certa autonomia, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo artístico-literário	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP29) Observar a estrutura composicional de poemas concretos (visuais), bem como de ilustrações e outros recursos visuais, para compreender seus efeitos de sentido.	Estrutura composicional do texto poético concreto (visual) Efeitos de sentido
Campo artístico-literário	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.	Compreensão em leitura Conflito gerador em textos narrativos
Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP17) Identificar e utilizar expressões que marcam a passagem do tempo (antes, ontem, há muito tempo) e a sequência das ações (no dia seguinte, ao anoitecer, logo depois, mais tarde), na leitura de textos do campo artístico-literário (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas).	Advérbios e locuções adverbiais de tempo

<p>Campo artístico-literário</p>	<p>Escrita (compartilhada e autônoma)</p>	<p>2º</p>	<p>(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.</p> <p>(EF02LP27A) Planejar e produzir, com a colaboração de colegas e a ajuda do professor, diferentes textos do campo artístico-literário (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.</p> <p>(EF02LP27B) Revisar e editar contos de fadas, maravilhosos, populares, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.</p>	<p>Produção escrita</p>
<p>Campo da vida cotidiana</p>	<p>Escrita / leitura (compartilhada e autônoma)</p>	<p>2º</p>	<p>(EF02LP16A) Ler e compreender diferentes textos do campo da vida cotidiana (bilhetes, recados, avisos, cartas, receitas, relatos, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.</p> <p>(EF02LP16B) Identificar e manter a estrutura composicional específica de bilhetes, recados, avisos, cartas, receitas, relatos, entre outros textos (digitais ou impressos).</p>	<p>Compreensão em leitura</p> <p>Estrutura composicional do texto</p>

Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP13A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, bilhetes, cartas entre outros textos do campo da vida cotidiana (impresso ou digital), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção escrita
Campo da vida pública	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP14) Ler e compreender diferentes textos do campo da vida pública utilizados para a divulgação de eventos da escola ou da comunidade (convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP18A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos para a divulgação de eventos da escola ou da comunidade (convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação), utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.  (EF02LP18B) Revisar e editar convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Compreensão em leitura  Produção escrita

Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP26) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias, entre outros textos do campo da vida pública, que possam ser oralizados (em áudio ou vídeo) para compor um jornal falado, considerando a situação de comunicação, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Oralidade e Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP19A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias, entre outros textos do campo da vida pública, que possam ser oralizados (em áudio ou vídeo) para compor um jornal falado, considerando a situação de comunicação, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.  (EF02LP19B) Revisar notícias, entre outros textos produzidos para serem oralizados em um jornal falado, utilizando recursos de áudio ou vídeo.	Produção de texto oral e escrito
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP20) Reconhecer a função social de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (resumos, mapas conceituais, fichas técnicas, relatos de experiências, entre outros).	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP21) Ler e compreender, com a mediação do professor, diferentes textos expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, você sabia que?, entre outros), em diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.	Compreensão em leitura  Pesquisa



Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade e Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP25) Identificar e manter a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo próprio de textos expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, você sabia que?, entre outros), em diferentes ambientes digitais de pesquisa, inclusive em suas versões orais.	Compreensão em leitura Produção de texto oral e escrito
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade e Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP24A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diferentes textos das práticas de estudo e pesquisa (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, você sabia que?, entre outros), que possam ser oralizados em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.  (EF02LP24B) Revisar diferentes textos expositivos produzidos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, você sabia que?, entre outros), para serem oralizados em áudio ou vídeo.	Produção de texto oral e escrito
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP23) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, verbetes de enciclopédia, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP22A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, verbetes de enciclopédia, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.  (EF02LP22B) Revisar e editar verbetes de enciclopédia, entre outros textos (digitais ou impressos) produzidos.	Produção escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	(EF03LP01) Grafar corretamente palavras com correspondências regulares contextuais – r/rr, m (p/b), c/qu, g/gu, o/u e e/i (final em oxítonas).	Ortografia Pontuação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	(EF03LP02A) Grafar corretamente palavras com correspondências regulares morfológico-gramaticais - U e L (verbos), AM e ão (verbos).  (EF03LP02B) Acentuar palavras de uso frequente.	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	(EF03LP03A) Grafar corretamente palavras de uso frequente, com marcas de nasalização (til, m, n) e dígrafos (lh, nh, ch).  (EF03LP03B) Eliminar erros ortográficos por interferência da fala (redução de ditongos e gerúndios, omissão de R em final de verbos).	Ortografia

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, a partir dos textos lidos, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas para compreender as regras de acentuação gráfica.	<p>Separação de sílabas</p> <p>Classificação de palavras pelo número de sílabas</p> <p>Acentuação</p>
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	<p>(EF03LP06A) Identificar a sílaba tônica das palavras.</p> <p>(EF03LP06B) Classificar as palavras quanto à posição da sílaba tônica: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, para compreender as regras de acentuação de palavras.</p>	<p>Sílaba tônica</p> <p>Classificação de palavras pela posição da sílaba tônica</p>
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	<p>(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.</p> <p>(EF03LP04A) Acentuar corretamente palavras de uso frequente.</p> <p>(EF03LP04B) Compreender a regra de acentuação das proparoxítonas.</p> <p>(EF03LP04C) Acentuar corretamente palavras proparoxítonas.</p>	<p>Acentuação/ proparoxítonas</p>
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º	<p>(EF03LP07A) Analisar os efeitos de sentido provocados pelo uso da pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos e travessão).</p> <p>(EF03LP07B) Pontuar corretamente textos, usando ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências, segundo as características próprias dos diferentes gêneros.</p>	<p>Pontuação</p>

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	(EF03LP08) Compreender a função de elementos gramaticais como substantivos, adjetivos e verbos, na articulação das ideias do texto.	Substantivos, adjetivos e verbos
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º	(EF03LP10) Atribuir sentido a palavras pouco familiares ou frequentes, como, por exemplo, palavras com prefixos (in/im-incompleto, pré-conceito) e sufixos (rapidamente, pe-zinho).	Prefixos e sufixos
Campo artístico-literário	Leitura (compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica	3º	(EF03LP09A) Ler e compreender cordéis, repentes, entre outros textos do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.  (EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.  (EF03LP09B) Compreender a função de adjetivos e locuções adjetivas para a caracterização de personagens e ambientes, na leitura de diferentes textos, como contos, cordéis, entre outros.	Compreensão em leitura Adjetivos/Locuções Adjetivas
Campo artístico-literário	Oralidade	3º	(EF03LP27) Recitar cordel, cantar repentes e emboladas, observando rimas e mantendo ritmo e melodia.	Recitação

Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	<p>(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/ finalidade dos textos.</p> <p>(EF03LP22A) Planejar e produzir cordéis, repentes, entre outros textos do campo artístico-literário que contenham rimas, ritmo e melodia, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.</p> <p>(EF03LP22B) Revisar e editar cordéis, repentes, entre outros textos do campo artístico-literário produzidos.</p>	Produção escrita
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, instruções de montagem, regras de jogo, regras de brincadeiras, entre outros textos do campo da vida cotidiana, compreendendo a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo próprio de cada gênero (predomínio de verbos no imperativo ou infinitivo, por exemplo).	Compreensão em leitura

Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP14) Planejar e produzir instruções de montagem, regras de jogo, regras de brincadeiras, entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção escrita
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP17) Identificar e manter, na leitura de cartas pessoais, entre outros textos do campo da vida cotidiana, a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional (predomínio de data, saudação, despedida, assinatura) e o estilo próprio de gêneros epistolares.	Compreensão em leitura Produção escrita
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais, entre outros textos do campo da vida cotidiana, que expressam sentimentos e opiniões, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais, entre outros textos do campo da vida cotidiana, que expressam sentimentos e opiniões, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção escrita

Campo da vida cotidiana	Leitura / escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – “modo de fazer”).	Compreensão em leitura
Campo da vida cotidiana	Oralidade e Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP15A) Assistir a programas culinários, na TV ou internet.  (EF03LP15B) Produzir receitas, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero, para serem oralizadas, utilizando recursos de áudio ou vídeo.	Produção de texto oral e escrito
Campo da vida pública	Leitura / escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Análise linguística / semiótica	3º	(EF03LP23) Analisar o efeito de sentido do uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública).	Adjetivos

<p>Campo da vida pública</p>	<p>Escrita (compartilhada e autônoma)</p>	<p>3º</p>	<p>(EF03LP20A) Planejar e produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública), com opiniões e críticas, de acordo com a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.</p> <p>(EF03LP20B) Revisar e editar cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública) produzidas, cuidando da apresentação final do texto.</p>	<p>Produção escrita</p>
<p>Campo da vida pública</p>	<p>Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)</p>	<p>3º</p>	<p>(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.</p> <p>(EF03LP19A) Ler e compreender anúncios/campanhas publicitárias de conscientização, entre outros textos do campo da vida pública.</p> <p>(EF03LP19B) Compreender os efeitos de sentido de recursos de persuasão, como cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras, em anúncios/campanhas publicitárias de conscientização, como elementos de convencimento/argumentação.</p>	<p>Compreensão em leitura</p> <p>Recursos de persuasão</p>



Campo da vida pública	Oralidade e Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	<p>(EF03LP21A) Planejar e produzir anúncios/campanhas publicitárias de conscientização, entre outros textos do campo da vida pública, que possam ser oralizados em áudio ou vídeo, observando os recursos de persuasão utilizados (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras) e considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.</p> <p>(EF03LP21B) Revisar anúncios/campanhas publicitárias de conscientização, entre outros textos produzidos, para serem oralizados, utilizando recursos em áudio ou vídeo.</p>	Produção oral e escrita
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observação e de pesquisas, relatórios, artigos científicos, você sabia quê?, resumos, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura/escuta
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP26) Identificar e manter a estrutura composicional de relatos de observação e de pesquisas (etapas, listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo de resultados), relatórios, artigos científicos, você sabia quê?, resumos, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa.	Compreensão em leitura Estrutura composicional do texto

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (escrita compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP25A) Planejar e produzir relatórios, artigos científicos, você sabia quê?, resumos, entre outros textos, cuja finalidade é a apresentação de resultados de observações e pesquisas realizadas a partir de diferentes fontes de informações, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.  (EF03LP25B) Revisar e editar relatórios, artigos científicos, você sabia quê?, resumos, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto e incluindo, quando pertinente ao gênero, imagens, diagramas, gráficos e/ou tabelas.	Produção escrita
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, gêneros textuais variados.	Fluência de leitura Compreensão em leitura
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	Formação do leitor
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP03) Identificar a ideia central de textos de diferentes gêneros (assunto/tema), demonstrando compreensão global.	Estratégia de leitura Compreensão em leitura
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas, na leitura de textos de diferentes gêneros.	Estratégia de leitura Compreensão em leitura

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP06) Compreender as relações coesivas estabelecidas entre as partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	Coesão textual
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP07) Utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	Convenções da escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP08) Utilizar recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	Coesão textual
Todos os campos de atuação	Escrita (escrita compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP09) Empregar marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação, inserção de elementos paratextuais (notas, box, figura).	Produção Escrita Paragrafação e outras marcas de segmentação do texto
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º, 4º, 5º	(EF35LP13) Grafar corretamente palavras irregulares de uso frequente, inclusive aquelas com a letra H inicial.	Ortografia

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º, 4º, 5º	(EF35LP12) Consultar o dicionário para o esclarecimento de dúvidas sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de irregularidades ortográficas.	Ortografia
Todos os campos de atuação	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP10) Identificar características linguístico-discursivas e composicionais de gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações comunicativas (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	Compreensão de textos orais
Todos os campos de atuação	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP11) Ouvir canções, notícias, entrevistas, poemas e outros textos orais, em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, respeitando os diferentes grupos e culturas locais e rejeitando preconceitos linguísticos.	Varição linguística
Campo da vida pública	Leitura/escrita (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP16A) Ler/ouvir notícias, cartas de reclamação, resenhas entre outros textos do campo da vida pública, inclusive em suas versões orais.  (EF35LP16B) Identificar e manter a estrutura composicional e o estilo próprios de notícias, cartas de reclamação, resenhas, entre outros textos do campo da vida pública, inclusive em suas versões orais.	Compreensão em leitura  Produção escrita

Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP15) Argumentar em defesa de pontos de vista sobre temas polêmicos relacionados a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, na produção escrita de cartas de reclamação, resenhas, entre outros textos do campo da vida pública.	Produção escrita
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP17) Pesquisar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	Pesquisa
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	Escuta e produção de textos orais
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	3º, 4º, 5º	EF35LP19) Recuperar, em situações formais de escuta, as ideias principais de exposições, apresentações e palestras das quais participa.	Compreensão de textos orais
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.	Planejamento de texto oral Exposição oral

Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos do campo artístico-literário, que apresentem diferentes cenários e personagens, observando elementos constituintes das narrativas, tais como enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.	Compreensão em leitura Elementos constituintes das narrativas
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Formação do leitor literário Compreensão em leitura
Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP22) Reconhecer o uso de diálogos em textos do campo artístico-literário (contos, crônicas, fábulas), observando os efeitos de sentido de verbos de dizer (disse, falou, perguntou) e de variedades linguísticas no discurso direto (fala dos personagens).	Variação Linguística Discurso direto Verbos de dizer (de enunciação)
Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP30) Diferenciar os efeitos de sentido decorrentes do uso de discurso direto e indireto e de diferentes verbos de dizer, na leitura de textos de diferentes gêneros.	Discurso direto e indireto Verbos de dizer
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP29A) Identificar cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e foco narrativo, na leitura de textos do campo artístico-literário (contos, fábulas, crônicas, entre outros). (EF35LP29B) Diferenciar narrativas em primeira e terceira pessoas e seus efeitos de sentido.	Compreensão em leitura Foco narrativo (1ª e 3ª pessoas)

Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP25A) Planejar e produzir, com certa autonomia, contos, fábulas, lendas, entre outros textos do campo artístico-literário, mantendo os elementos próprios das narrativas ficcionais: narrador, personagem, enredo, tempo, espaço e ambiente. (EF35LP25B) Usar marcadores de tempo, espaço e fala de personagens na produção escrita. (EF35LP25C) Revisar e editar contos, fábulas, lendas, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita Marcadores de tempo e espaço Discurso direto
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando recursos sonoros, como rimas, aliterações, sons, jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais.	Compreensão em leitura
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão de versos, estrofes e refrãos e seus efeitos de sentido.	Apreciação estética Estilo
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP31) Compreender efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos, sonoros e de metáforas, na leitura de textos poéticos.	Compreensão em leitura Metáfora
Campo artístico-literário	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP28) Declamar poemas com fluência, ritmo, respiração, pausas e entonação adequados à compreensão do texto.	Declamação de texto poético

Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP24A) Identificar a finalidade comunicativa de textos dramáticos, sua organização por meio de diálogos entre os personagens e os marcadores das falas e de cena. (EF35LP24B) Apreciar diferentes textos dramáticos.	Compreensão em leitura
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	4º	(EF04LP01A) Grafar, corretamente, palavras com regularidades contextuais: J (ja, jo, ju), G (-agem, -igem, -ugem e -ger/-gir) e mas/mais, mal/mau. (EF04LP01B) Pontuar corretamente textos, usando ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências, segundo as características próprias dos diferentes gêneros.	Ortografia Pontuação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	4º	(EF04LP02) Grafar, corretamente, palavras com regularidades morfológico-gramaticais: -esa/ -oso (adjetivos), -eza (substantivos derivados); L (final de coletivos) e -ice (substantivos).	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	4º	(EF04LP08A) Grafar, corretamente, palavras com regularidades morfológico-gramaticais terminadas em -izar/-isar; ência/ância/ança (substantivos derivados). (EF04LP08B) Grafar, corretamente, palavras de uso frequente com J/G, C, Ç, SS, SC, CH, X. (EF04LP08C) Grafar, corretamente, diferentes porquês (por que, por quê, porque, porquê).	Ortografia



Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	4º	<p>(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s)</p> <p>(EF04LP04A) Compreender a regra de acentuação de monossílabos tônicos terminados em A, E, O.</p> <p>(EF04LP04B) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em A, E, O.</p> <p>(EF04LP04C) Compreender a regra de acentuação de oxítonas terminadas em A, E, O, seguidas ou não de S.</p>	Acentuação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	4º	<p>(EF04LP05A) Compreender os efeitos de sentido decorrentes do uso de diferentes pontuações (ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos, travessão em diálogos).</p> <p>(EF04LP05B) Compreender os efeitos de sentido decorrentes do uso da vírgula em enumerações e na separação de vocativo e aposto.</p>	Pontuação Vocativo/ Aposto
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	4º	(EF04LP06) Identificar e fazer uso da concordância verbal entre substantivo ou pronome pessoal e verbo, na leitura e na escrita de textos de diferentes gêneros.	Concordância verbal Produção escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	4º	(EF04LP07) Identificar e fazer uso da concordância nominal entre artigo, substantivo e adjetivo - no masculino e feminino, singular e plural, na leitura e na escrita de textos de diferentes gêneros.	Concordância nominal

Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Escrita (autônoma)	4º	(EF04LP11A) Planejar e produzir, com autonomia, cartas de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública, considerando seus elementos constituintes: problema, opinião e argumentos, de acordo com a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF04LP11B) Revisar e editar cartas de reclamação, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
Campo da vida cotidiana	Leitura / escrita (autônoma)	4º	(EF04LP13) Identificar e manter em instruções de montagem de jogos e brincadeiras (digitais ou impressos), o tema/assunto, a estrutura composicional (lista, apresentação de materiais e instruções, etapas do jogo), o estilo (verbos no imperativo) e a situação comunicativa.	Compreensão em leitura Produção escrita

Campo da vida cotidiana	Oralidade	4º	<p>(EF04LP12A) Assistir à programa infantil com instruções de montagem de jogos e brincadeiras, entre outros textos do campo da vida cotidiana, para a produção de tutoriais em áudio ou vídeo.</p> <p>(EF04LP12B) Planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo, a partir dos programas assistidos.</p>	Produção de texto oral e audiovisual
Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP14) Identificar em notícias, cartas de leitor, comentários, posts entre outros textos do campo da vida pública, fatos, participantes, local e momento/ tempo da ocorrência do fato/assunto comentado.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	4º	<p>(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).</p> <p>(EF04LP15A) Ler e compreender notícias, cartas de leitor, comentários, posts, entre outros textos do campo da vida pública.</p> <p>(EF04LP15B) Distinguir fatos de opiniões/ sugestões na leitura de diferentes textos do campo da vida pública (notícias, cartas de leitor, comentários, posts...).</p>	Compreensão em leitura Fato e opinião

Campo da vida pública	Escrita (autônoma)	4º	(EF04LP16A) Planejar e produzir notícias sobre assuntos de interesse do universo escolar (digitais ou impressas), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.  (EF04LP16B) Revisar e editar notícias produzidas, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura	Produção escrita
Campo da vida pública	Oralidade	4º	(EF04LP18A) Analisar o padrão entonacional de âncoras, repórteres, entrevistadores e entrevistados em jornais radiofônicos.  (EF04LP18B) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal de âncoras, repórteres, entrevistadores e entrevistados em jornais televisivos.	Compreensão em escuta Aspectos não linguísticos (paralinguísticos)
Campo da vida pública	Oralidade	4º	(EF04LP17A) Planejar e produzir notícias e entrevistas para jornais radiofônicos, televisivos ou de internet, orientando-se por meio de roteiro ou anotações e demonstrando conhecimentos sobre esses textos na modalidade oral. (EF04LP17B) Revisar notícias e entrevistas produzidas para jornais radiofônicos, televisivos ou de internet.	Planejamento e produção de texto oral
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica, resumos, mapas conceituais, você sabia quê?, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.	Compreensão em leitura

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em diferentes textos que requerem a apresentação de dados e informações, no campo das práticas de estudo e pesquisa.	Compreensão em leitura
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escrita (autônoma)	4º	(EF04LP24) Identificar e manter, em relatórios de observação e pesquisa, as características da estrutura composicional de tabelas, diagramas e gráficos, como forma de apresentação de dados e informações.	Compreensão em leitura Estrutura composicional do texto

<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Escrita (autônoma)</p>	<p>4º</p>	<p>(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF04LP21A) Planejar e produzir textos expositivos de divulgação científica, resumos, mapas conceituais, você sabia quê?, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, a partir de temas/assuntos de interesse dos estudantes, com base em resultados de observações e pesquisas (em fontes de informações impressas ou eletrônicas) incluindo, quando pertinente ao gênero, imagens, gráficos ou tabelas.</p> <p>(EF04LP21B) Revisar e editar textos expositivos de divulgação científica, resumos, mapas conceituais, você sabia quê?, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.</p>	<p>Produção escrita</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Leitura / escuta (autônoma)</p>	<p>4º</p>	<p>(EF04LP09) Ler e compreender verbetes de enciclopédia ou de dicionário (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.</p>	<p>Compreensão em leitura</p>

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escrita (autônoma)	4º	(EF04LP23) Identificar e manter, na leitura e na produção escrita de verbetes de enciclopédia ou de dicionário (digitais ou impressos), o tema/assunto, a estrutura composicional (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades...), o estilo e a situação comunicativa.	Compreensão em leitura Produção escrita
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (autônoma)	4º	(EF04LP22A) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia ou de dicionário (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF04LP22B) Revisar e editar verbetes de enciclopédia ou de dicionário produzidos, digitais ou impressos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	4º	(EF04LP27A) Ler e compreender diferentes textos dramáticos, identificando marcadores de falas das personagens e de cena. (EF04LP27B) Representar cenas de textos dramáticos lidos, reproduzindo falas das personagens de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	Compreensão em leitura Dramatização de histórias
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP26) Ler e compreender poemas concretos (visuais) - digitais ou impressos - observando a estrutura composicional do texto (distribuição/desenho do texto na página), rimas, ritmo e melodia e seus efeitos de sentido.	Compreensão em leitura

Campo artístico-literário	Escrita (autônoma)	4º	<p>(EF04LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.</p> <p>(EF04LP25B) Revisar e editar poemas concretos (visuais) produzidos - digitais ou impressos, cuidando da apresentação final do texto.</p>	Produção escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	5º	<p>(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.</p> <p>(EF05LP01A) Grafar palavras utilizando regras de correspondência morfológico-gramaticais: ESA - adjetivos que indicam lugar de origem, EZA - substantivos derivados de adjetivos, sufixo ICE (substantivos), sufixo OSO (adjetivos); palavras de uso frequente, com correspondências irregulares, diferentes PORQUÊS e H (etimologia).</p> <p>(EF05LP01B) Pontuar corretamente textos, usando ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências, segundo as características próprias dos diferentes textos.</p>	Ortografia



Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados), conforme o contexto de uso, comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas, com esses mesmos termos utilizados na linguagem cotidiana.	Compreensão em leitura  Polissemia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	5º	(EF05LP03A) Acentuar corretamente palavras proparoxítonas, oxítonas, monossílabos tônicos e paroxítonas (terminadas em L, R, X, PS, UM/UNS, I/IS, EI/EIS). (EF05LP03B) Usar, na escrita de textos de diferentes gêneros, o acento diferencial (têm/tem, mantém/mantêm, pôr/por e pôde/pode).	Acentuação Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	5º	(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos, reticências, aspas e parênteses, reconhecendo seus efeitos de sentido.	Pontuação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	5º	(EF05LP05) Compreender, na leitura de diferentes textos, os efeitos de sentido do uso de verbos nos tempos presente, passado e futuro, do modo indicativo.	Verbos - modo indicativo
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	5º	(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, os verbos, na escrita de textos de diferentes gêneros, segundo critérios de concordância verbal.	Concordância verbal
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	5º	(EF05LP07) Compreender, na leitura de textos, o sentido do uso de diferentes conjunções e a relação que estabelecem na articulação das partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.	Conjunções

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	5º	(EF05LP08) Compreender o sentido de palavras pouco familiares ou frequentes, a partir da análise de prefixos (in-, des-, a-...) e sufixos (-mente, -ância, -agem...), apoiando-se em palavras conhecidas e/ou de um mesmo campo semântico.	Prefixos e sufixos
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	5º	(EF05LP26) Utilizar, na produção escrita de diferentes textos, conhecimentos linguísticos: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita para citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas, de acordo com o estilo de cada texto.	Concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) regras ortográficas
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	5º	(EF05LP27A) Utilizar recursos de coesão referencial (pronomes, sinônimos) na produção escrita de diferentes textos, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo de diferentes gêneros. (EF05LP27B) Utilizar, na produção escrita de diferentes textos, articuladores (conjunções, advérbios e preposições) de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do texto.	Conjunções Advérbios Preposições
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP09) Ler e compreender resumos, mapas conceituais, relatórios, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (autônoma)	5º	(EF05LP12A) Planejar e produzir, com autonomia, resumos, mapas conceituais, relatórios, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF05LP12B) Revisar e editar, com autonomia, resumos, mapas conceituais, relatórios, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP10) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, anedotas, piadas, cartoons, poemas, minicontos, entre outros textos do campo artístico-literário, em diferentes mídias, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura/escuta
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP28) Observar, na leitura de anedotas, piadas, cartuns, poemas, minicontos, entre outros textos, recursos multissemióticos (de áudio, de vídeo, imagens estáticas e/ou em movimento, cor etc.) em diferentes mídias.	Compreensão em leitura Recursos multissemióticos
Campo artístico-literário	Escrita (autônoma)	5º	(EF05LP11A) Planejar e produzir, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, contos, entre outros textos do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF05LP11B) Revisar e editar, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, contos, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita

Campo da vida pública	Leitura / escrita (autônoma)	5º	(EF05LP14) Identificar e manter, na leitura/escuta e produção escrita de resenhas críticas sobre brinquedos ou livros de literatura infantil, o tema/ assunto, a estrutura composicional (apresentação e avaliação do produto), o estilo e a situação comunicativa.	Compreensão em leitura/escuta Produção escrita
Campo da vida pública	Escrita (autônoma) Oralidade	5º	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.  (EF05LP13A) Assistir a postagens de resenhas críticas de brinquedos e livros de literatura, em vlog infantil.  (EF05LP13B) Planejar e produzir resenhas críticas, para a gravação em áudio ou vídeo e postagem na Internet.  (EF05LP13C) Revisar resenhas críticas produzidas para gravação em áudio ou vídeo e postagem na internet.	Produção de texto oral e escrito
Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP15A) Ler e compreender notícias, reportagens, entre outros textos do campo da vida pública.  (EF05LP15B) Assistir a notícias, reportagens, entre outros textos do campo da vida pública, em vlogs argumentativos.	Compreensão em leitura/escuta

Campo da vida pública	Análise linguística / semiótica Oralidade	5º	(EF05LP21) Analisar a entonação, a expressão facial e corporal e a variação linguística de vloggers, repórteres, entrevistadores e entrevistados, em textos orais.	Varição linguística Aspectos não linguísticos (paralinguísticos)
Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias, para concluir sobre qual informação é mais confiável e o porquê.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Escrita (autônoma)	5º	(EF05LP17) Planejar e produzir roteiro sobre temas de interesse da turma, para a produção de uma reportagem digital, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, para a produção de uma reportagem digital.	Produção escrita
Campo da vida pública	Escrita (autônoma) Oralidade	5º	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.  (EF05LP18A) Produzir uma reportagem digital sobre produtos de mídia para público infantil a partir de um roteiro.  (EF05LP18B) Revisar e editar uma reportagem digital produzida sobre produtos de mídia para público infantil.	Planejamento e produção de texto oral

Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	5º	<p>(EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos.</p> <p>(EF05LP20A) Assistir/ouvir a debates regrados sobre acontecimentos de interesse social, atentando-se para a validade e a força das argumentações.</p> <p>(EF05LP20B) Analisar, em debates regrados sobre acontecimentos de interesse social, a validade e a força das argumentações (argumentos por comparação, por exemplificação, de autoridade, por evidência), com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital.</p>	Compreensão de textos orais audiovisuais
Campo da vida pública	Oralidade	5º	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos e fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	Produção de texto oral
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	5º	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas, presentes em textos de diferentes gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa, como relatórios, textos didáticos, entre outros.	Compreensão em leitura

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura (autônoma)	5º	(EF05LP22) Ler e compreender textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?), sobre tema de interesse dos estudantes, considerando a situação comunicativa, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (autônoma)	5º	(EF05LP24A) Planejar e produzir textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?), sobre tema de interesse dos estudantes, para organizar resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, com a inclusão de imagens, gráficos, tabelas ou infográficos, considerando a situação comunicativa, a estrutura composicional e o estilo do gênero.  (EF05LP24B) Revisar e editar resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final dos gêneros.  (EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	Produção escrita

Campo artístico-literário	Leitura/ Oralidade	5º	(EF05LP25A) Ler e compreender diferentes textos dramáticos. (EF05LP25B) Representar cenas de textos dramáticos lidos, reproduzindo as falas das personagens de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	Compreensão em leitura  Dramatização de histórias
---------------------------	-----------------------	----	---	---



### 3.4.2 Educação Física

(...) Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. (FREIRE, 1989, p. 13)

A rede municipal de ensino de Suzano, valorizando as diferentes linguagens enquanto potencial de aprendizagem, desde o ano de 2011, possui o professor especialista em Educação Física. A proposta foi começar pelo Ensino Fundamental, com a ampliação gradativa desses profissionais para a Educação Infantil.

Considerando o percurso histórico da construção curricular da rede, e corroborando com a perspectiva prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e no Currículo Paulista (2019), a Educação Física para a rede municipal de ensino de Suzano está ancorada na perspectiva da cultura corporal de movimento, sendo entendida como:

"[...] Entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida." (BRASIL, 1997, p.29)

Freire (1989) nos convida a refletir acerca do ser humano que adentra a escola, na perspectiva de compreender que corpo e mente integram um organismo vivo, dinâmico, que se relaciona consigo mesmo, com o outro, com o meio, expressando-se pelas diferentes linguagens em seus diversos contextos culturais, sociais, religiosos, políticos, numa concepção dialética de homem.

Neste processo, professores e estudantes são corresponsáveis no processo de ensino e aprendizagem, numa relação horizontal na qual ambos aprendem e ensinam. Isto implica olhar a criança, a realidade, a escola e todo território à sua volta muito além do que o olho vê. Aliás, essa foi uma discussão intensa que a Secretaria Municipal de Educação promoveu com o grupo de diretores de escola, coordenadores e professores em encontros e oficinas no ano de 2019.

A perspectiva da cultura corporal de movimento é uma das possibilidades de interação entre os diversos grupos que constituem a sociedade, independentemente dos seus valores, normas ou padrões. A partir da multiplicidade de olhares, é possível afirmar que a Educação Física é uma prática social constituída por diversos significados culturais, sempre em conformidade com o contexto social no qual a escola está inserida.

Neste sentido, a compreensão é de que o sujeito está inserido em diferentes realidades culturais, nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis, o que sugere, para além da vivência, a valorização e a fruição das práticas corporais, bem como a identificação dos sentidos e significados produzidos por estas nos diversos contextos.

O Currículo de Suzano, em consonância com o Currículo Paulista (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como foco a Educação Integral e o desenvolvimento de competências que defendem o desenvolvimento pleno dos estudantes, o respeito às singularidades, o acolhimento das diversidades e a construção da autonomia. Com o intuito de contemplar esses aspectos, amplia-se a discussão para os mecanismos que validam, nos diversos contextos, as identidades, uma cultura, ou ainda uma prática corporal em detrimento de outras. Isso significa atentar para as relações de poder que incidem sobre etnias, gêneros, raças e sobre a corporeidade para problematizá-las e superá-las.

Assim, é necessário admitir os estudantes como sujeitos históricos, que tenham suas identidades validadas, que compreendam o corpo como um todo integrado pelas dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais e como promotor das vivências e produtor de sentido nos contextos existenciais. Desta maneira, as habilidades previstas neste currículo visam ao desenvolvimento de todas essas dimensões numa perspectiva sistêmica, mais humanista que instrumental. Além do conhecimento sobre as capacidades físicas, as regras, técnicas e táticas, a cultura corporal de movimento deve também promover a reflexão sobre o consumo, o individualismo, os estereótipos, os preconceitos relativos ao gênero, às raças, ao desempenho e à própria forma corporal, presentes nas práticas corporais.

Além disso, é preciso, de maneira intencional e vinculada à prática pedagógica dos temas tratados, identificar sensações, sentimentos e significados advindos da vivência dessa prática reflexiva. Uma vez que se quer formar um ser integrado, democrático, solidário e atento à sustentabilidade, que age no mundo considerando várias perspectivas, é necessário assegurar aos estudantes conhecimentos e vivências que lhes permitam autoria e protagonismo.

Nesta direção, vale lembrar que esse olhar para a formação integral não invalida a prática pedagógica que vem sendo historicamente trabalhada no componente; trata-se de definir intencionalidades que contemplem a formação integral e promover arranjos curriculares e metodológicos que atendam a essa formação.

Do ponto de vista da organização das aprendizagens no componente Educação Física, a construção das habilidades está vinculada a oito dimensões do conhecimento: reflexão sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário. Essas dimensões não devem

ser tomadas como eixos temáticos ou categorias, mas linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Educação Física escolar. Não há nenhuma hierarquia entre elas, tampouco uma sequência a ser adotada no trabalho pedagógico: trata-se apenas de oferecer um aporte para a compreensão da construção das habilidades previstas.

No Currículo de Suzano, a partir do Currículo Paulista, optou-se por agrupar essas dimensões em três categorias:

**– Aprender sobre - compreende as dimensões:**

**Reflexão sobre a ação**, refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. 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) aprender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades individuais e das pessoas com quem compartilha a sua realização;

**Análise**, está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais. Nesta dimensão, abordam-se conhecimentos sobre os sistemas táticos, o efeito de um exercício numa capacidade física etc.;

**Compreensão**, 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. Refere-se, ainda, à interpretação das manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e ao contexto social que as gerou e/ou modificou.

**– Aprender a fazer – compreende as dimensões:**

**Experimentação**, refere-se aos conhecimentos que não podem ser acessados sem que sejam efetivamente experimentados e à oportunidade de atribuir sentido à experiência;

Uso e apropriação, amplia a dimensão da experimentação por viabilizar ao estudante a realização autônoma de uma prática corporal. Diz respeito aos 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 próprias ou de outras pessoas e de práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Refere-se à apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciá-la quando realizada por outros.

**– Aprender a ser e conviver – compreende as dimensões:**

**Construção de valores**, refere-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;

**Protagonismo comunitário**, refere-se às atitudes/ações e aos 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. Nessa dimensão, as iniciativas são orientadas à intervenção no contexto, em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.

A avaliação deve ser coerente com os objetivos formativos e ir além dos aspectos biofisiológicos (BRASIL, 1997), embora estes aspectos possam ser considerados. Ela deve ser processual, acompanhar a aprendizagem e servir de referência para professores e estudantes, tanto para ajustes no percurso de aprendizagem proposto, quanto para a autoavaliação. Deve fundamentar-se nos registros advindos da observação do desenvolvimento dos estudantes, em seus aspectos cognitivos, físicos e socioemocionais, de maneira relacional e coerente com a proposta pedagógica. Amparado pelos pressupostos discutidos, o componente curricular de Educação Física deve garantir o desenvolvimento das seguintes competências específicas.

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

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

### **O trabalho com a Educação Física à luz da Cultura Corporal de Movimento e do Currículo Paulista na rede municipal de Suzano**

Na perspectiva da progressão e da transição que a rede municipal vem discutindo em encontros e oficinas, entende-se que, na Educação Infantil e nos contextos extra escolares, as crianças interagem e se desenvolvem, prioritariamente, a partir das experiências relacionadas ao corpo e ao movimento. Neste processo, elas adquirem, progressivamente, consciência corporal, conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural etc., o que lhes permite identificar potencialidades e limites corporais.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é essencial que a experimentação e a recriação estejam presentes na intencionalidade das práticas pedagógicas, pois é importante que a experimentação e o protagonismo infantil não se percam nesta fase da escolarização. Afinal, na Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pretendem que as crianças tenham assegurados os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Portanto, o Currículo de Suzano, subsidiado pelo Currículo Paulista, prevê que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sejam consolidadas, ampliadas e aprofundadas as práticas da cultura corporal de movimento, considerando tanto os interesses e expectativas dos estudantes quanto as aprendizagens necessárias à continuidade da formação. Prevê-se que, nesta fase, possa se ampliar “a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que possibilita aos estudantes lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (BRASIL, 2017, p.61).

#### **Unidades Temáticas contempladas pela Educação Física escolar**

As Unidades Temáticas previstas no Currículo Paulista, em consonância com a BNCC, são: Brincadeiras e Jogos, Danças, Lutas, Ginásticas,

Esportes, Práticas Corporais de Aventura e Corpo, Movimento e Saúde. A Unidade Temática Esporte está subsidiada pela classificação de esportes (GONZALEZ, 2004). Para o autor, esta classificação tem o propósito de identificar os elementos universais dos esportes, e entender compreender suas lógicas internas e externas, que (PARLEBAS, 2001) define como:

[...] o sistema de características próprias de uma situação motora e das consequências que esta situação demanda para a realização de uma ação motora correspondente. Trata-se dos aspectos peculiares de uma modalidade que exige aos jogadores atuarem de um jeito específico (desde o ponto de vista do movimento realizado) durante sua prática. É a lógica externa, por sua vez, características e/ou significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire num determinado contexto histórico e cultural. (p. 302)

De acordo com González e Fraga (2012, p. 117), as modalidades esportivas podem ser classificadas, dentro do conjunto SEM interação (interferência) entre adversários e dentro do conjunto COM interação (interferência) entre adversários, sendo eles:

**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 na direção de um alvo específico, estático ou em movimento; compara-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 é comparado à 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 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 ao 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 com disputas nas quais o oponente deve ser subjugado com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, taekwondo etc.)

De acordo com Gonzales (2004), o sistema de classificação não é completo, existem esportes que nele não estão contemplados (por exemplo, okabaddi, esporte nacional da Índia), entretanto esta estrutura de classificação dos esportes possibilita a classificação da maioria das modalidades.

O Currículo de Suzano, a partir do Currículo Paulista (2019), ressalta que em relação ao esporte de combate, há pouca distinção no texto da BNCC entre este e as Lutas. Desta maneira, apesar das habilidades serem oferecidas em Unidades Temáticas distintas, é possível, de acordo com o planejamento, trabalhar as habilidades de esporte de combate na Unidade Temática Lutas, desde que se estabeleça a comparação com as outras classificações das categorias da Unidade Temática Esporte.

A Secretaria Municipal de Educação de Suzano ratifica que o trabalho com o esporte nas escolas não é voltado para treinamento de modalidades esportivas, nem tampouco para “caça talentos”, considerando que essa é uma prática da abordagem tecnicista/esportivista, historicamente excludente, e que não converge com a concepção dialética e integral previstas em nosso Currículo.

O trabalho com esporte na escola precisa ser ressignificado e inclusivo, transformando-se no esporte da escola.

### **As Unidades Temáticas nos 1º e 2º anos:**

**Corpo, Movimento e Saúde:** essa unidade contempla objetos de conhecimento como, por exemplo, o conhecimento sobre o corpo para o 1º e 2º ano, prevendo-se o trabalho com o esquema corporal; a lateralidade; a direção; a noção espaço temporal; o equilíbrio e a coordenação, bem

como as estruturas corporais envolvidas nas práticas. Esta unidade é transversal às outras, logo, não se prevê tratamento pedagógico isolado, pois o corpo brinca, dança, luta etc. é o mesmo corpo no qual ocorrem as sensações, alterações, apropriações e produções de sentidos e significados nos diferentes tipos de prática.

**Ginástica:** prevê-se a experimentação de diferentes elementos da ginástica e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, associada ao conhecimento sobre o corpo.

**Brincadeiras e Jogos:** tem como objeto de conhecimento as brincadeiras e os jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Inicia-se identificando as brincadeiras e os jogos do contexto familiar, reconhecendo a origem e tradição dessas práticas, as transformações e adaptações que sofreram de acordo com as características do ambiente físico e social em que se deram.

Neste contexto, além de propor atividades que proporcionem aos estudantes o conhecimento sobre o corpo e a vivência de variadas habilidades motoras, é importante que reconheçam semelhanças e diferenças entre as brincadeiras e os jogos dos contextos familiares.

É necessário valorizar a diversidade e, na medida do possível, agregar ao planejamento as brincadeiras e jogos praticados pelos estudantes.

**Danças:** o ponto de partida é o contexto comunitário e regional dos estudantes, priorizando as rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas. Neste ciclo, valoriza-se a discussão acerca das diferentes manifestações culturais nas Danças, enfatizando o respeito às diferentes culturas.

**Lutas:** Embora o Currículo Paulista e o Currículo de Suzano prevejam o trabalho com lutas a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, é possível o tratamento desta Unidade Temática com as crianças menores, na perspectiva de um trabalho, por exemplo, com os jogos de oposição, nos quais as experimentações de situações envolvem os movimentos de equilíbrio e desequilíbrio. O professor pode discutir com as crianças e provocá-las a pensar sobre esses movimentos em outros contextos e apresentar algumas modalidades da luta. Trata-se de uma boa oportunidade para iniciar uma discussão sobre as diferenças entre luta e briga, as quais serão ampliadas nos anos seguintes.

**Práticas Corporais de Aventura:** apesar de estar contemplada no Currículo Paulista a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, no Currículo de Suzano, considera-se que seja possível o tratamento desta Unidade Temática com as crianças menores, na perspectiva de um trabalho, por exemplo, com os jogos de trilhas, travessias com corda, pelas linhas dos espaços a partir de uma contação de história, além de experimentações com a superação de obstáculos construídos na própria aula. Assim, é possível, a partir da roda de conversa anterior e ou posterior à aula proposta, o professor relacioná-la ao parkur (uma manifestação cultural radical).



As **Práticas Lúdicas Esportivas**, no 1º e 2º anos, se caracterizam por atividades adaptadas que levam os estudantes a terem contato, de forma lúdica, com regras e gestos esportivos.

#### **As Unidades Temáticas no 3º, 4º e 5º anos:**

**Corpo, Movimento e Saúde:** os estudantes experimentam e identificam as habilidades motoras básicas de locomoção, estabilização e manipulação, mobilizadas nas diferentes práticas e relacionando-as com o processo de evolução humana, e suas influências históricas, culturais e sociais. Nos 4º e 5º anos, é possível iniciar os estudos sobre as capacidades físicas (força, velocidade, resistência, flexibilidade e agilidade) mobilizadas nessas práticas.

**Brincadeiras e Jogos do Brasil e do Mundo:** incluindo-se os de matrizes indígena e africana. A proposta é que os estudantes experimentem e recriem as brincadeiras e jogos. A inserção das matrizes indígena e africana no currículo contempla o compromisso de promover a discussão, valorização e apropriação de culturas que foram historicamente silenciadas nas construções curriculares. No 5º ano, são abordadas as brincadeiras e jogos do mundo.

**Danças do Brasil:** Nos 3º e 4º anos propõem-se danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana e, para o 5º ano, as danças do mundo.

**Lutas:** explorar o contexto comunitário e regional, incluindo as matrizes indígena e africana. Nessa fase, por meio de jogos contextualizados de lutas, os estudantes poderão identificar os conceitos e os elementos comuns das lutas; os tipos de lutas presentes na sua região e em outras, além das de matrizes indígena e africana.

**Ginástica:** é importante proporcionar aos estudantes a vivência de diferentes tipos de equilíbrio, saltos, giros, rotações, incluindo ou não materiais, além da elaboração de coreografias em grupos, destacando a importância de compartilhar objetivos, responsabilidades e respeitar as diferenças.

Na Unidade Temática Ginástica, do 1º ao 5º ano, propõe-se a abordagem da Ginástica Geral (também conhecida como Ginástica para Todos - GPT, uma ginástica inclusiva, sem caráter competitivo, que pode ser constituída por elementos gímnicos de todas as demais modalidades.

Os jogos pré-desportivos nos 3º e 4º anos, inclui-se o objeto de conhecimento jogos pré-desportivos, que se configuram como adaptações dos esportes de maneira geral, com flexibilidade de objetivos, regras, duração, número de jogadores, entre outras características. A partir do 5º ano, o objeto de conhecimento será denominado esporte.

## A Organização Curricular das Unidades Temáticas

Em consonância com a formação integral, que prevê o desenvolvimento pleno, a equidade e a igualdade para todos os estudantes, novos objetos de conhecimento foram agregados às Unidades Temáticas. De acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no que diz respeito à inclusão nas aulas de Educação Física, constatou-se que as práticas corporais são vetores de desenvolvimento humano, tanto pela inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas regulares quanto pela vivência de práticas corporais adaptadas, permitindo aos estudantes sem deficiência reconhecer os desafios cotidianos desse público.

Assim sendo, foram incorporados novos objetos de conhecimento, com vistas a contemplar não só a participação de todos os estudantes, como também a discussão acerca da inclusão no ambiente escolar. São eles: as brincadeiras e os jogos inclusivos e os esportes paralímpicos, tematizados a partir das vivências compartilhadas entre estudantes deficientes (se houver) e não deficientes, promovendo a participação ativa de todos nas práticas corporais (PNUD, 2017).

Outro objeto de conhecimento incorporado à unidade temática Brincadeiras e Jogos, em atenção à consulta pública e aos resultados dos encontros regionais, foram os jogos de tabuleiro que se iniciam no 3º ano, por meio da experimentação de diferentes jogos de tabuleiro e progressivamente, com atenção às táticas previstas para esses jogos.

Apesar da organização de unidades temáticas ano a ano propostas neste currículo, é importante ressaltar que as práticas corporais devem considerar o repertório de conhecimentos dos estudantes sobre as diferentes manifestações corporais. As possibilidades de arranjos curriculares nos diferentes contextos devem dialogar com o projeto político pedagógico da escola.

A estrutura dos códigos de referência das habilidades da BNCC foi mantida, para que, em caso de necessidade, seja possível observar sua correlação com aquelas do Currículo Paulista e do Currículo de Suzano. A fim de permitir a identificação de cada uma das habilidades, a numeração que antes indicava a etapa de ensino passou a indicar apenas o ano à qual pertence.

Por exemplo, código de referência da BNCC é (EF35EF01), em que a dezena indica o ciclo de ensino do 3º ao 5º ano; o código de referência da habilidade que consta no Currículo Paulista é (EF03EF01), sendo que a dezena alterada indica que a habilidade se refere ao 3º ano.

Respeitando os critérios de progressão, algumas habilidades foram apresentadas em alguns anos e em outros não, embora tenha sido garantido aos estudantes o contato com todos os objetos de conhecimento. O Currículo de Suzano contempla ainda a Unidade Temática Lutas para os 1º e 2º anos e Práticas Corporais de Aventura do 1º ao 5º ano, na perspectiva de que estas unidades temáticas podem ser trabalhadas observando-se as faixas etárias e as singularidades de cada território. O objetivo é que essas práticas corporais sejam parte das experiências já trazidas pelos estudantes ou novas experiências provenientes da cultura corporal.

O planejamento, de acordo com o calendário escolar, deve determinar as prioridades e possibilidades de contemplar as habilidades previstas, desde que observados os princípios e a oportunidade de apropriação dos diversos objetos da cultura corporal de movimento. A seguir, apresentamos o quadro de habilidades:

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Brincadeiras e jogos	1º	(EF01EF01A) Identificar brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, valorizando elementos da cultura popular presente nestes contextos. (EF01EF01B) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, respeitando as diferenças individuais e de desempenho. (EF01EF01C) Criar regras e utilizá-las durante a experimentação de brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, compreendendo a importância das regras para as relações humanas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário
Brincadeiras e jogos	1º	(EF01EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, valorizando sua importância nas culturas de origem.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário

Brincadeiras e jogos	1º	(EF01EF03) Identificar os desafios das brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário e construir estratégias para resolvê-los, com base nas características dessas práticas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário
Brincadeiras e jogos	1º	(EF01EF13*) Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos inclusivos respeitando as diferenças individuais.	Brincadeiras e jogos inclusivos
Esportes	1º	(EF01EF05) Experimentar e fruir práticas lúdicas deportivas de marca e de precisão, prezando pelo trabalho coletivo e protagonismo.	Práticas lúdicas esportivas de marca e precisão
Esportes	1º	(EF01EF06) Identificar as normas e regras das práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão, e discutir a importância das mesmas para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.	Práticas lúdicas esportivas de marca e precisão
Ginásticas	1º	(EF01EF07) Experimentar e fruir elementos básicos da ginástica e da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros e rotações, com e sem materiais), de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.	Ginástica geral
Ginásticas	1º	(EF01EF08) Utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos.	Ginástica geral
Ginásticas	1º	(EF01EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, respeitando as diferenças individuais e o desempenho corporal.	Ginástica geral
Ginásticas	1º	(EF01EF10) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.	Ginástica geral
Danças	1º	(EF01EF11) Experimentar, fruir e recriar diferentes danças do contexto comunitário (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), respeitando as diferenças individuais e o desempenho corporal.	Danças do contexto comunitário

Danças	1º	(EF01EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) de danças do contexto comunitário, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	Danças do contexto comunitário
Corpo, Movimento e Saúde	1º	(EF01EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) de danças do contexto comunitário, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	Danças do contexto comunitário
Corpo, Movimento e Saúde	1º	(EF01EF14*) Experimentar diferentes brincadeiras e jogos e práticas lúdicas esportivas que possibilitem o conhecimento do próprio corpo e das sensações corporais que ocorrem.	Conhecimento sobre o corpo
Lutas	1º	(EF01EF16) Compreender o papel da violência e agressividade no desenvolvimento de práticas de lutas, diferenciando lutas/jogos de oposição das brigas.	Lutas/jogos de oposição do contexto familiar e comunitário
Práticas corporais de aventura	1º	(EF01EF17) Experimentar as práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza (por exemplo, parkour, identificando os elementos comuns a essas práticas).	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza
Práticas corporais de aventura	1º	(EF01EF18) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza
Brincadeiras e jogos	2º	(EF02EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos do contexto regional, respeitando as diferenças individuais e de desempenho	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional
Brincadeiras e jogos	2º	(EF02EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), brincadeiras e jogos do contexto regional valorizando sua importância nas culturas de origem.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional

Brincadeiras e jogos	2º	(EF02EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver os desafios de brincadeiras e jogos do contexto regional, com base nas características dessas práticas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional
Brincadeiras e jogos	2º	(EF02EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos do contexto regional, para divulgá-las na escola e na comunidade.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional
Brincadeiras e jogos	2º	(EF02EF13*) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos inclusivos, valorizando o trabalho em equipe e a participação de todos.	Brincadeiras e jogos inclusivos
Esporte	2º	(EF02EF05) Experimentar e fruir práticas lúdicas esportivas de marca e precisão, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, e identificar os elementos comuns dessas práticas.	Práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão
Esporte	2º	(EF02EF06) Discutir a importância da observação das normas e regras das práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.	Práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão
Ginástica	2º	(EF02EF07) Experimentar, fruir e identificar os diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.	Ginástica geral
Ginástica	2º	(EF02EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de combinações de elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos.	Ginástica geral
Ginástica	2º	(EF02EF09) Participar da ginástica geral, identificando suas potencialidades e os limites do próprio corpo, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	Ginástica geral

Ginástica	2º	(EF02EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as combinações dos elementos básicos da ginástica geral, comparando a presença desses elementos nas demais práticas corporais.	Ginástica geral
Dança	2º	(EF02EF11) Experimentar, fruir e recriar diferentes danças do contexto regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	Danças do contexto regional
Dança	2º	(EF02EF12) Identificar e comparar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças dos contextos comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	Danças do contexto regional
Corpo, Movimento e Saúde	2º	(EF02EF14*) Identificar as sensações corporais durante a experimentação das danças e das ginásticas, relacionando ao conhecimento sobre o corpo.	Conhecimento sobre o corpo
Lutas	2º	(EF01EF15) Experimentar diferentes lutas do contexto familiar/comunitário, identificando a diversidade dos jogos de oposição.	Lutas/jogos de oposição do contexto familiar e comunitário
Lutas	2º	(EF01EF16) Compreender o papel da violência e agressividade no desenvolvimento de práticas de lutas, diferenciando lutas/jogos de oposição das brigas.	Lutas/jogos de oposição do contexto familiar e comunitário
Práticas corporais de aventura	2º	(EF02EF17) Experimentar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza (por exemplo, parkour, rapel, trilhas interativas, corrida de orientação, entre outras), identificando os elementos comuns a essas práticas.	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza
Práticas corporais de aventura	2º	(EF02EF18) Recriar as práticas corporais de aventura, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza

Brincadeiras e jogos	3º	(EF03EF01) Experimentar, fruir e recriar brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígenas e africanas, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.	Brincadeiras e jogos do Brasil matrizes indígenas e africanas
Brincadeiras e jogos	3º	(EF03EF02A) Utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígenas e africanas. (EF03EF02B) Criar estratégias para resolver conflitos durante a participação em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígenas e africanas.	Brincadeiras e jogos do Brasil matrizes indígenas e africanas
Brincadeiras e jogos	3º	(EF03EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígenas e africanas, explicando suas características.	Brincadeiras e jogos do Brasil matrizes indígenas e africanas
Brincadeiras e jogos	3º	(EF03EF16*) Experimentar e descrever, por meio de múltiplas linguagens, brincadeiras e jogos inclusivos, explicando a importância desses jogos para a participação de todos.	Brincadeiras e Jogos inclusivos
Brincadeiras e jogos	3º	(EF03EF17*) Experimentar e fruir jogos de tabuleiro, identificando características desses jogos.	Jogos de tabuleiro
Esporte	3º	(EF03EF05) Experimentar e fruir jogos desportivos de campo e taco, invasão, identificando seus elementos comuns e reconhecendo a importância do trabalho em equipe para o alcance de um objetivo comum.	Jogos pré-desportivos de campo e taco e de invasão



Ginástica	3º	(EF03EF07A) Experimentar, fruir e criar combinações de diferentes elementos da ginástica e da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, com e sem materiais), valorizando o trabalho coletivo.  (EF03EF07B) Planejar e apresentar coreografias com diferentes elementos da ginástica e da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, com e sem materiais) e com diferentes elementos da cultura regional.	Ginástica geral
Dança	3º	(EF03EF09) Experimentar, fruir e recriar danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Danças do Brasil e de matrizes indígena e africana
Dança	3º	(EF03EF10) Identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana.	Danças do Brasil e de matrizes indígena e africana
Dança	3º	(EF03EF12) Identificar situações de conflito e/ou preconceitos geradas e/ou presentes no contexto das danças do Brasil de matrizes indígena e africana, e discutir alternativas para superá-las.	Danças do Brasil e de matrizes indígena e africana
Lutas	3º	(EF03EF13) Experimentar e fruir diferentes lutas presentes nos contextos comunitários, incluindo as de matrizes indígena e africana, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.	Lutas do contexto comunitário e de matrizes indígena e africana
Lutas	3º	(EF03EF15) Identificar as características das lutas dos contextos comunitários, incluídas as de matrizes indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas.	Lutas do contexto comunitário e de matrizes indígena e africana
Corpo, Movimento e Saúde	3º	(EF03EF18*) Identificar as habilidades motoras básicas envolvidas em brincadeiras e jogos e nos jogos pré-desportivos.	Habilidades motoras

Práticas corporais de aventura	3º	(EF03EF19) Experimentar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza (por exemplo, skate, patins, entre outras), identificando os elementos comuns a essas práticas.	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza
Práticas corporais de aventura	3º	(EF03EF20) Executar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para prática segura em diversos espaços.	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza
Brincadeiras e jogos	4º	(EF04EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana.	Brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo de matrizes indígena e africana
Brincadeiras e jogos	4º	(EF04EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, explicando a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	Brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo de matrizes indígena e africana
Brincadeiras e jogos	4º	(EF04EF16*) Colaborar na proposição e produção de alternativas para a prática de brincadeiras e jogos inclusivos, experimentando-as e produzindo textos audiovisuais para divulgá-las na escola.	Brincadeiras e jogos inclusivos
Brincadeiras e jogos	4º	(EF04EF17*) Experimentar jogos de tabuleiro e reconhecer a importância das regras para planejar e utilizar diferentes estratégias.	Jogos de tabuleiro
Esporte	4º	(EF04EF05) Experimentar jogos pré-desportivos de rede e parede, e invasão, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	Jogos pré-desportivos de rede e parede de invasão

Ginástica	4º	(EF04EF07) Experimentar, fruir e criar, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos na ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes elementos da cultura local.	Ginástica geral
Ginástica	4º	(EF04EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver os desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo.	Ginástica geral
Dança	4º	(EF04EF09) Experimentar, fruir e recriar danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Danças do Brasil e de matrizes indígena e africana
Dança	4º	(EF04EF10) Identificar e comparar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana.	Danças do Brasil e de matrizes indígena e africana
Dança	4º	(EF04EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças, e discutir alternativas para superá-las.	Danças do Brasil e de matrizes indígena e africana
Lutas	4º	(EF04EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto regional, incluindo as de matrizes indígena e africana.	Lutas do contexto regional e de matrizes indígena e africana
Lutas	4º	(EF04EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto regional, incluindo as de matrizes indígena e africana, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.	Lutas do contexto regional e de matrizes indígena e africana
Lutas	4º	(EF04EF15) Identificar as características das lutas do contexto regional, incluindo as de matrizes indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e demais práticas corporais.	Lutas do contexto regional e de matrizes indígena e africana

Corpo, Movimento e Saúde	4º	(EF04EF18*) Identificar as diferentes habilidades motoras básicas envolvidas na ginástica, nas danças e nas lutas.	Habilidades motoras básicas
Corpo, Movimento e Saúde	4º	(EF04EF18*) Identificar as diferentes habilidades motoras básicas envolvidas na ginástica, nas danças e nas lutas.	Habilidades motoras básicas
Corpo, Movimento e Saúde	4º	(EF04EF19*) Experimentar diferentes formas de aquecimento na prática de danças e ginásticas, reconhecendo a importância do mesmo.	Formas de aquecimento
Práticas corporais de aventura	4º	(EF04EF19*) Experimentar diferentes formas de aquecimento na prática de danças e ginásticas, reconhecendo a importância do mesmo.	Formas de aquecimento
Práticas corporais de aventura	4º	(EF04EF20) Experimentar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza (por exemplo, parkour, skate, patins, ciclismo, entre outras), identificando os elementos comuns a essas práticas.	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza
Práticas corporais de aventura	4º	(EF04EF21) Compreender a diversidade de práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza presentes no contexto brasileiro.	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza
Brincadeiras e jogos	5º	(EF05EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos do mundo, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.	Brincadeiras e jogos do mundo
Brincadeiras e jogos	5º	(EF05EF04) Experimentar e recriar individual e coletivamente, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos do mundo.	Brincadeiras e jogos do mundo
Brincadeiras e jogos	5º	(EF05EF16*) Explorar e aplicar diferentes estratégias na prática de jogos de tabuleiro.	Jogos de tabuleiro

Esportes	5º	EF05EF05A) Experimentar e fruir esportes de campo, taco, rede/parede, comparando seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF05EF05B). Identificar as características das práticas lúdicas esportivas e dos jogos pré-desportivos, diferenciando-os dos esportes de campo, taco, rede/parede.	Esportes de campo e taco, de rede/parede.
Esportes	5º	(EF05EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	Esportes de campo e taco, de rede/parede.
Esportes	5º	(EF05EF17*) Experimentar e fruir diferentes tipos de esportes paralímpicos, respeitando as diferenças individuais.	Esportes paralímpicos
Ginásticas	5º	(EF05EF07) Planejar e experimentar coletivamente novas combinações de diferentes elementos (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) na ginástica geral, com diferentes temas do cotidiano.	Ginástica geral
Ginásticas	5º	(EF05EF08) Criar e utilizar estratégias para resolver os desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, adotando procedimentos de segurança.	Ginástica geral
Danças	5º	(EF05EF09) Recriar e fruir danças do mundo, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Danças do mundo
Danças	5º	(EF05EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças do mundo.	Danças do mundo

Danças	5º	(EF05EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças do mundo.	Danças do mundo
Danças	5º	(EF05EF12) Propor alternativas para superar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças do mundo.	Danças do mundo
Lutas	5º	(EF05EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, incluindo as de matrizes indígena e africana.	Lutas do contexto comunitário e de matrizes indígena e africana
Lutas	5º	(EF05EF15) Identificar as semelhanças e diferenças das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo as de matrizes indígena e africana.	Lutas do contexto comunitário e de matrizes indígena e africana
Corpo, Movimento e Saúde	5º	(EF05EF15) Identificar as semelhanças e diferenças das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo as de matrizes indígena e africana.	Lutas do contexto comunitário e de matrizes indígena e africana
Corpo, Movimento e Saúde	5º	(EF05EF18*) Identificar as capacidades físicas mobilizadas na prática das brincadeiras e jogos e da ginástica geral.	Capacidades físicas
Corpo, Movimento e Saúde	5º	(EF05EF19*) Reconhecer a importância do aquecimento para a prática das brincadeiras e jogos e dos esportes.	Formas de aquecimento
Práticas corporais de aventura	5º	(EF04EF20) Experimentar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza (por exemplo, parkour, skate, patins, ciclismo, entre outras), identificando os elementos comuns a essas práticas.	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza
Práticas corporais de aventura	5º	(EF04EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo suas características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização etc.) e seus tipos de práticas.	Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza

### 3.4.3 Arte

Houve um tempo em que na escola se estudava desenho geométrico, artes plásticas e música, sendo que em uma ou em outra também se aprendia teatro e, em quase todas, trabalhos manuais. Em 1971, a Lei Federal nº 5.692 tornou obrigatória a inclusão da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus e regulamentou a formação mínima para o exercício do magistério.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, a Arte passa a ser componente curricular obrigatório da Educação Básica, constituído pelas linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. Além dessas, uma última unidade temática, chamada de Artes Integradas, foi incorporada à Base; aqui pode ocorrer relação entre as diferentes linguagens e suas práticas, de maneira que os alunos explorem estas relações e suas práticas de maneira concomitante, possibilitando também o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não impõem nenhuma solução, mas sugerem uma expectativa com relação ao processo de educação em cada modalidade artística.

Os conteúdos aqui relacionados estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, os professores poderão reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como com as demais áreas do currículo. Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de artes visuais, dança, música ou teatro para fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística. A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas artes visuais, dança, música ou teatro. (BRASIL, 1998. p.62)

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Arte está centrada no trabalho com quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. É fundamental entender que elas não estão dispostas de forma fragmentada, sendo proposto um diálogo entre elas. Essas linguagens se relacionam com alguns objetos de conhecimentos e habilidades específicos do componente para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais. A Base propõe que o processo de fazer arte e o produto final exerçam igual importância e o educando seja protagonista deste processo, por meio da exploração de diferentes formas de fazer e se expressar, seja ela de forma individual ou coletiva.

No Currículo Paulista, as quatro linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania.

A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Neste sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem da Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os estudantes sejam protagonistas e criadores.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os estudantes por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais.

Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura.

### **Fundamentos para o ensino de Arte no Ensino Fundamental**

O componente Arte, no Ensino Fundamental, articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.



Ao longo do Ensino Fundamental, os educandos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e, também, sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas.

O Currículo Paulista de Arte, a exemplo da BNCC, propõe que a abordagem das linguagens artísticas articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos estudantes em cada contexto social e cultural. “[...] Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola [...]” (BRASIL, 2017, p.192).

Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. De acordo com a BNCC, são elas:

- **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 pensamentos 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, à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

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

O Currículo de Suzano em Arte, referenciado nas Competências Específicas da Área de Linguagens, pretende que os estudantes possam desenvolver as seguintes competências específicas:

<b>Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental</b>
1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a Arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e as manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e outros fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da Arte na sociedade.
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Espera-se, a partir do desenvolvimento destas competências, que o estudante possa identificar a Arte como parte integrante da cultura, ampliando dessa forma sua visão de mundo, percebendo-se como indivíduo protagonista, ativo e participante da sociedade, construindo sua sensibilidade crítica e histórica, contextualizando a diversidade no reconhecimento e na valorização da pluralidade cultural, bem como na preservação do patrimônio cultural, dando significado ao mundo e sua história, de maneira que o espaço da escola seja ressignificado como um lugar de encontro, de convívio e valorização das diferentes produções culturais, com ênfase à diversidade cultural e social, seja local, nacional ou mundial.

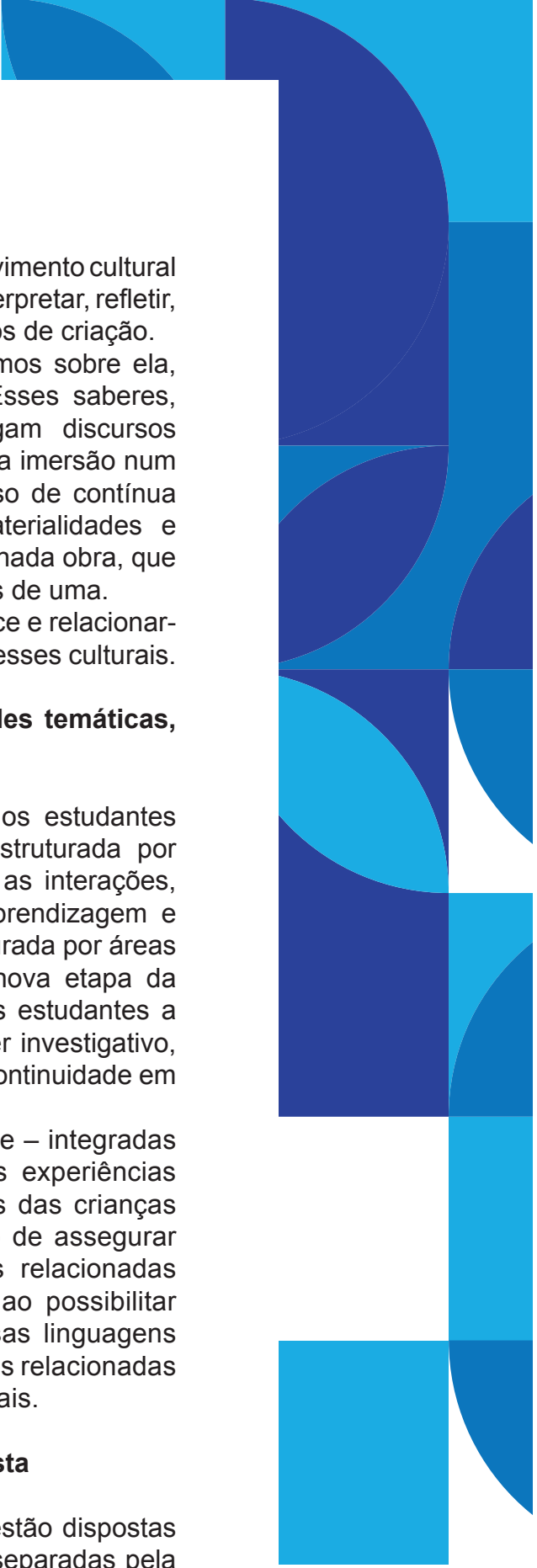
A partir disso, estima-se desenvolver a visão crítica por meio da problematização das relações entre arte, mídia, mercado e consumo, de maneira que os estudantes compreendam que o patrimônio artístico é resultado da vivência de diversos povos e culturas, e está em constante transformação, e assim se desenvolva a compreensão e o respeito à diversidade cultural nacional e internacional.

Para que estas competências sejam incrementadas, é necessário proporcionar situações de aprendizagem que considerem as diferentes possibilidades de mistura entre as linguagens artísticas, de modo que os estudantes vivenciem, ressignificando o olhar crítico e o fazer artístico, além de possibilitar novas experiências por meio da percepção, ludicidade, expressão e imaginação.

É importante ainda promover a aproximação, a convivência e a investigação da Arte na escola como um saber, um conhecimento, cultivando a prática, a experiência e a vivência artísticas, promovendo o protagonismo, a criação, ampliando as leituras de mundo do estudante e a reflexão sobre as questões que o rodeiam. Trabalhar com situações de aprendizagem, exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas nas linguagens da arte, experiências que articulem repertórios culturais, que contextualizem fatos históricos e científicos na atualidade, contribuindo para a formação do cidadão ativo, autônomo, criativo, crítico e colaborativo.

Aproximar as diferentes realidades, estimulando o protagonismo juvenil na utilização dos procedimentos de pesquisa das matrizes estéticas e culturais utilizadas nas criações em Arte, experimentando e criando por meio de práticas investigativas e artísticas, fazendo inclusive, o uso das tecnologias disponíveis de modo que os recursos tecnológicos sejam coadjuvantes para implementação da proposta pedagógica: facilitando e agilizando pesquisa, troca, difusão e comparação de informações em diferentes tempos históricos, estimulando a cooperação e a ampliação dos conhecimentos sobre Arte.

A Arte nos possibilita observar o mundo de maneira mais pessoal,



subjetiva, solidária e participativa, promovendo o desenvolvimento cultural do estudante, a partir da observação, da capacidade de interpretar, refletir, questionar, estranhar e se surpreender sobre os processos de criação. Quando pensamos, olhamos, fazemos Arte ou escrevemos sobre ela, mobilizamos diferentes saberes estéticos e culturais. Esses saberes, muitas vezes presentes na História da Arte, carregam discursos interpretativos e teóricos. Neste contexto, é fundamental a imersão num processo de criação específico que envolva um percurso de contínua experimentação e pesquisa, como a procura de materialidades e procedimentos que ofereçam forma e conteúdo à determinada obra, que pode estar vinculada a uma linguagem específica ou mais de uma. Para perceber a força poética que uma obra de arte oferece e relacionar-se com ela, é preciso inserir a Arte na teia de nossos interesses culturais.

### **Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades**

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os estudantes vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos estudantes a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil.

Desta maneira, é importante que, nas linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. Tendo em vista o compromisso de assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais.

### **Quadro de Organização Curricular do Currículo Paulista**

As habilidades para o ensino de Arte da BNCC (2017) estão dispostas num bloco único para cada uma das etapas de ensino, separadas pela especificidade de qualquer uma das quatro linguagens e das “Artes Integradas”. Por consenso, foram desmembradas de modo a atender

às particularidades de cada ano, em diferentes etapas de ensino. A estrutura dos códigos das habilidades do Currículo Paulista mantém a referência da Base para que, em caso de necessidade, seja possível observar sua correlação. A fim de permitir a identificação de cada uma das habilidades do Currículo Paulista, a numeração que antes indicava a etapa de ensino passou a indicar o ano ao qual pertence. Por exemplo, o código de referência da BNCC é (EF15AR01), em que a dezena indica a etapa de ensino do 1º ao 5º ano; o código de referência da habilidade que consta no Currículo Paulista é (EF01AR01), em que a dezena alterada indica que a habilidade se refere ao 1º ano.

A configuração do quadro de organização curricular de Arte, do Currículo Paulista, surgiu a partir de um dos modelos oferecidos pelo Ministério da Educação, porém, adaptado de modo a priorizar os processos cognitivos. Este quadro também contém comentários para auxiliar a compreensão e o desenvolvimento das habilidades e/ou dos objetos de conhecimento.

A fim de minimizar estranhamentos quanto às terminologias no quadro de organização curricular de Arte do Currículo Paulista, aquilo que a BNCC chama de “unidades temáticas” está nomeado como “linguagens”. O termo “unidade temática” ficou reservado para os documentos de apoio curricular.

Diante disso, é importante ressaltar que as linguagens artísticas, elaboradas com códigos que fazem signos artísticos, geram fusão, assimilação e hibridismo entre elas, ultrapassando limites processuais, técnicos, formais, temáticos e poéticos. Ao mesmo tempo, o estudo das conexões entre as linguagens da Arte nos faz parceiros estéticos quando interpretamos e (re)criamos significações para uma obra, despertando reações, percepções, mobilizando nossa sensibilidade. Por isso, certos saberes, habilidades, sensibilidades só se formam inventivamente quando experimentos, nas linguagens artísticas, são efetivados, seja por meio da criação ou da leitura de práticas artísticas.

Desta forma, fica evidente que não podemos privilegiar uma linguagem em detrimento de outra; até porque, com a proliferação das possibilidades criativas envolvendo multimeios de produção, exposição e registro das diferentes formas de interação que elas possibilitam, a relação entre obra e sujeito dilui fronteiras nítidas entre uma coisa e, outra exigindo abordagens que não fiquem presas às tradicionais quatro linguagens.

A partir desse entendimento, nomeamos esse conjunto de habilidades como “habilidades articuladoras”. Elas foram removidas da coluna reservada às linguagens artísticas e inseridas ao final de cada ano, em todas as etapas de ensino.

LINGUAGENS	ANO	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Artes visuais	1º	(EF01AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, modelagem e colagem como modalidades das artes visuais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	1º	(EF01AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).	Elementos da linguagem
Artes visuais	1º	(EF01AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.	Matrizes estéticas e culturais
Artes visuais	1º	(EF01AR04) Experimentar desenho, pintura, modelagem e colagem por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades
Artes visuais	1º	(EF01AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.	Processos de criação
Artes visuais	1º	(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.	Processos de criação
Artes visuais	1º	(EF01AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).	Sistemas da linguagem
Dança	1º	(EF01AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em seu cotidiano (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas

Dança	1º	(EF01AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	1º	(EF01AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	1º	(EF01AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.	Processos de criação
Dança	1º	(EF01AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação
Música	1º	(EF01AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas brasileiras próprias do universo infantil, inclusive aquelas presentes em seu cotidiano.	Contextos e práticas
Música	1º	(EF01AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/ criação, execução e apreciação musical.	Elementos da linguagem
Música	1º	(EF01AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.	Materialidades

Música	1º	(EF01AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Notação e registro musical
Música	1º	(EF01AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais.	Processos de criação
Teatro	1º	(EF01AR18) Reconhecer e apreciar histórias dramatizadas e outras formas de manifestação teatral presentes em seu cotidiano (inclusive as veiculadas em diferentes mídias, como TV e internet, e em espaços públicos), cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas
Teatro	1º	(EF01AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas do dia a dia etc.).	Elementos da linguagem
Teatro	1º	(EF01AR20) Experimentar o trabalho colaborativo e coletivo em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Processos de criação
Teatro	1º	(EF01AR21) Exercitar a improvisação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro.	Processos de criação
Teatro	1º	(EF01AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	1º	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	



Habilidade Articuladora	1º	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	
Habilidade Articuladora	1º	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	
Habilidade Articuladora	1º	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	
Artes visuais	2º	(EF02AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, modelagem e escultura como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura local e paulista, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	2º	(EF02AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da modelagem e da escultura em suas produções.	Elementos da linguagem
Artes visuais	2º	(EF02AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.	Matrizes estéticas e culturais
Artes visuais	2º	(EF02AR04) Experimentar desenho, pintura, modelagem e escultura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades

Artes visuais	2º	(EF02AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.	Processos de criação
Artes visuais	2º	(EF02AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.	Processos de criação
Artes visuais	2º	(EF02AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).	Sistemas da linguagem
Dança	2º	(EF02AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular paulista de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas
Dança	2º	(EF02AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	2º	(EF02AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	2º	(EF02AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.	Processos de criação
Dança	2º	(EF02AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação

Música	2º	(EF02AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular paulista de diferentes épocas.	Contextos e práticas
Música	2º	(EF02AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura e duração por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de apreciação musical.	Elementos da linguagem
Música	2º	(EF02AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) como fonte sonora.	Materialidades
Música	2º	(EF02AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, explorando vozes e sons corporais.	Processos de criação
Teatro	2º	(EF02AR18) Reconhecer e apreciar o teatro de bonecos presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas
Teatro	2º	(EF02AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando variadas entonações de voz em diferentes personagens.	Elementos da linguagem
Teatro	2º	(EF02AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Processos de criação
Teatro	2º	(EF02AR21) Exercitar a imitação de situações cotidianas e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos com base em diferentes referências (músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida), de forma intencional e reflexiva.	Processos de criação

Teatro	2º	(EF02AR22) Imitar, com respeito e sem preconceito, movimentos, gestos e voz de personagens que representem pessoas e animais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas imitações e as feitas pelos colegas.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	2º	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	
Habilidade Articuladora	2º	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	
Habilidade Articuladora	2º	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas.	
Habilidade Articuladora	2º	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	
Artes visuais	3º	(EF03AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, escultura e gravura como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura paulista, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	3º	(EF03AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da escultura e da gravura em suas produções.	Elementos da linguagem

Artes visuais	3º	(EF03AR03) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos indígenas e africanos nas manifestações artísticas visuais da cultura paulista, em diferentes épocas. (EF15AR03) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos migrantes e imigrantes, nas manifestações artísticas visuais da cultura paulista, em diferentes épocas.	Matrizes estéticas e culturais
Artes visuais	3º	(EF03AR04) Experimentar desenho, pintura, escultura e gravura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades
Artes visuais	3º	(EF03AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.	Processos de criação
Artes visuais	3º	(EF03AR06) Descrever sua criação, explicitando as escolhas feitas e seus sentidos, e reconhecendo outros sentidos expressos pelos colegas sobre sua criação.	Processos de criação
Artes visuais	3º	(EF03AR07) Investigar e reconhecer espaços (museus, galerias, instituições, feiras, casas de cultura etc.) e profissionais do sistema das artes visuais (artistas, artesãos, curadores etc.) nos contextos local e paulista.	Sistemas da linguagem
Dança	3º	(EF03AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas

Dança	3º	(EF03AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	3º	(EF03AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	3º	(EF03AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, tendo as brincadeiras infantis como fonte geradora, utilizando-se dos elementos estruturantes da dança.	Processos de criação
Dança	3º	(EF03AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação
Música	3º	(EF03AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias.	Contextos e práticas
Música	3º	(EF03AR14) Perceber, explorar e identificar pulso, ritmo, melodia, ostinato, andamento e compasso por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.	Elementos da linguagem
Música	3º	(EF03AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) e objetos do cotidiano como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades
Música	3º	(EF03AR16) Explorar e reconhecer o desenho como forma de registro musical não convencional (representação gráfica de sons) e reconhecer a notação musical convencional, diferenciando-a de outros sinais gráficos.	Notação e registro musical

Música	3º	(EF03AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais não convencionais, de modo individual e coletivo.	Processos de criação
Teatro	3º	(EF03AR18) Reconhecer e apreciar a pantomima presente em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas
Teatro	3º	(EF03AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando variadas fisicalidades e figurinos em diferentes personagens.	Elementos da linguagem
Teatro	3º	(EF03AR20) Experimentar o trabalho colaborativo e coletivo em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em pantomima, explorando a teatralidade do figurino e das fisicalidades.	Processos de criação
Teatro	3º	(EF03AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.	Processos de criação
Teatro	3º	(EF03AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e voz para personagens que representem pessoas e animais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas experimentações e as feitas pelos colegas.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	3º	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	
Habilidade Articuladora	3º	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	

Habilidade Articuladora	3º	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas.	
Habilidade Articuladora	3º	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	
Artes visuais	4º	(EF04AR01) Identificar e apreciar pintura, colagem, gravura e histórias em quadrinhos como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura brasileira, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	4º	(EF04AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos da pintura, da colagem, das histórias em quadrinhos e da gravura em suas produções.	Elementos da linguagem
Artes visuais	4º	(EF04AR03) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos indígenas e africanos, nas manifestações artísticas visuais da cultura brasileira, em diferentes épocas.	Matrizes estéticas e culturais
Artes visuais	4º	(EF04AR04) Experimentar pintura, colagem, histórias em quadrinhos e gravura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades
Artes visuais	4º	(EF04AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e/ou da comunidade.	Processos de criação



Artes visuais	4º	(EF04AR06) Descrever sua criação, explicitando as escolhas feitas e seus sentidos, e reconhecendo outros sentidos expressos pelos colegas sobre sua criação.	Processos de criação
Artes visuais	4º	(EF04AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).	Sistemas da linguagem
Dança	4º	(EF04AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular de diferentes países, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas
Dança	4º	(EF04AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	4º	(EF04AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	4º	(EF04AR11) Explorar, criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, a partir das manifestações da dança presentes na cultura brasileira, utilizando-se dos elementos estruturantes da dança.	Processos de criação
Dança	4º	(EF04AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação
Música	4º	(EF04AR13) Identificar e apreciar gêneros musicais (populares e eruditos) próprios da cultura de diferentes países.	Contextos e práticas

Música	4º	(EF04AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura, duração, ritmo, melodia e timbre, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.	Elementos da linguagem
Música	4º	(EF04AR15) Explorar e caracterizar instrumentos convencionais e não convencionais, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades
Música	4º	(EF04AR16) Explorar formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons e partituras criativas) e reconhecer a notação musical convencional.	Notação e registro musical
Música	4º	(EF04AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando instrumentos musicais convencionais e não convencionais, de modo individual e coletivo.	Processos de criação
Teatro	4º	(EF04AR18) Reconhecer e apreciar o teatro de sombras presente em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas
Teatro	4º	(EF04AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando diversas características vocais (fluência, entonação e timbre) em diferentes personagens.	Elementos da linguagem
Teatro	4º	(EF04AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro de sombras, explorando a teatralidade da voz, do personagem, da iluminação e da sonoplastia.	Processos de criação

Teatro	4º	(EF04AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.	Processos de criação
Teatro	4º	(EF04AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e voz de um mesmo personagem em diferentes situações, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas experimentações e as feitas pelos colegas, e discutindo estereótipos.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	4º	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	
Habilidade Articuladora	4º	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	
Habilidade Articuladora	4º	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas.	
Habilidade Articuladora	4º	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	

Artes visuais	5º	(EF05AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, fotografia e vídeo como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura brasileira e de outros países, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	5º	(EF05AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da fotografia e do vídeo em suas produções.	Elementos da linguagem
Artes visuais	5º	(EF05AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.	Matrizes estéticas e culturais
Artes visuais	5º	(EF05AR04) Experimentar desenho, pintura, fotografia e vídeo por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades
Artes visuais	5º	(EF05AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.	Processos de criação
Artes visuais	5º	(EF05AR06) Dialogar sobre a sua criação, as dos colegas e a de diferentes artistas, para alcançar sentidos plurais.	Processos de criação
Artes visuais	5º	(EF05AR07) Investigar e reconhecer espaços (museus, galerias, instituições, feiras, casas de cultura etc.) e profissionais do sistema das artes visuais (artistas, artesãos, curadores etc.) no contexto brasileiro e de outros países.	Sistemas da linguagem
Dança	5º	(EF05AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas

Dança	5º	(EF05AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	5º	(EF05AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	5º	(EF05AR11) Explorar, criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, a partir das manifestações da dança presentes na cultura mundial, utilizando-se dos elementos estruturantes da dança.	Processos de criação
Dança	5º	(EF05AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação
Música	5º	(EF05AR13) Apreciar jingles, vinheta, trilha de jogo eletrônico, trilha sonora etc., analisando e reconhecendo seus usos e funções em diversos contextos de circulação.	Contextos e práticas
Música	5º	(EF05AR14) Perceber e explorar elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.	Elementos da linguagem
Música	5º	(EF05AR15) Explorar e perceber elementos da natureza como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades
Música	5º	(EF05AR16) Experimentar e explorar formas de registro musical não convencional e procedimentos e técnicas de registro musical em áudio e audiovisual.	Notação e registro musical

Música	5º	(EF05AR17) Apreciar e experimentar composições musicais, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.	Processos de criação
Teatro	5º	(EF05AR18) Reconhecer e apreciar o teatro infantil presente em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas
Teatro	5º	(EF05AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando características vocais e sonoridades (ritmo, coro e sonoplastia), gestos, fisicalidades e figurinos em diferentes personagens, cenografia e iluminação.	Elementos da linguagem
Teatro	5º	(EF05AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro infantil, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Processos de criação
Teatro	5º	(EF05AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.	Processos de criação
Teatro	5º	(EF05AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	5º	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	

Habilidade Articuladora	5º	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	
Habilidade Articuladora	5º	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas.	
Habilidade Articuladora	5º	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	

### 3.5 Ciências Humanas

A área de Ciências Humanas no Currículo de Suzano, em consonância com o Currículo Paulista, engloba os componentes de Geografia e História. Nesta área, o estudante terá a oportunidade de compreender as relações entre o tempo, o espaço, a sociedade e a natureza, de forma contextualizada e significativa.

Na Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas indica caminhos para o desenvolvimento de explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas, procedimentos de investigação, pensamento ético, criativo e crítico, resolução de problemas e interfaces com diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica, entre outras), de modo a propiciar aos estudantes possibilidades para interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais e propor ações de intervenção a partir da sua realidade.

Assim, esta área visa contribuir para a formação integral dos estudantes, para que possam reconhecer suas responsabilidades na produção do espaço social, político, cultural e geográfico, e no cuidado consigo, com o outro e com o planeta.

Deste modo, o Currículo de Suzano retoma as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019), da área de Ciências Humanas,

destacando alguns pontos fundamentais:

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.

“A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente”. (BRASIL, 2017, p.351)

Essa área pretende dialogar com a realidade da comunidade local, regional e global, à luz das características demográficas, naturais, temporais, políticas, econômicas, socioculturais e com os temas contemporâneos.

Na elaboração do Currículo, foram considerados os seguintes temas transversais:

- Direitos da Criança e do Adolescente;
- Educação para o Trânsito;
- Educação Ambiental;
- Educação Alimentar e Nutricional;
- Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;
- Educação em Direitos Humanos;
- Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena;
- Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais;
- Saúde, vida familiar e social;
- Educação para o Consumo;
- Educação Financeira e Fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural;
- Educação para Redução de Riscos e Desastres;
- Relações de trabalho.

Essas temáticas são contempladas na área de Ciências Humanas e em habilidades de componentes curriculares de outras áreas do conhecimento, cabendo às escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. Neste sentido, o trabalho com temas transversais é fundamental para que o estudante compreenda criticamente o mundo em que vive, propondo ações de intervenção para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática, igualitária, inclusiva e sustentável.



Ao longo da Educação Básica, a área de Ciências Humanas contribui para que, de forma gradativa, os estudantes ampliem o repertório de leitura do mundo social e natural, tendo como ponto de partida (Anos Iniciais) a reflexão sobre a sua inserção singular e as suas relações no seu lugar de vivência, considerando, posteriormente, as conexões com tempos e espaços mais amplos (Anos Finais).

Na área de Ciências Humanas, os objetos de conhecimento das unidades temáticas de Geografia e História possuem alinhamento teórico-metodológico ao longo do Ensino Fundamental. Podemos observar que, nos Anos Iniciais, a unidade temática de Geografia “O sujeito e o seu lugar no mundo” e as unidades temáticas de História “Mundo pessoal: meu lugar no mundo”, “Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo” e “O lugar em que vive” priorizam seus estudos a partir do lugar de vivência do estudante.

As **competências específicas** da área de Ciências Humanas asseguram, para os seus componentes, os direitos fundamentais de aprendizagem de modo pormenorizado que levam ao desenvolvimento das competências gerais previstas pela BNCC para toda a Educação Básica.

<b>Competências específicas da Área de Ciências Humanas</b>
1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico - científico - informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade, a autonomia, o senso crítico e a ética, propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, ambiental, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

### 3.5.1 Geografia

Na Educação Básica, a Geografia permite ao estudante ler e interpretar o espaço geográfico por meio das formas, dos processos, das dinâmicas e dos fenômenos e a entender as relações entre as sociedades e a natureza em um mundo complexo e em constante transformação.

[...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. [...] Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto. (CALLAI, 2001, p.134)

No ensino de Geografia, observa-se uma expressiva pluralidade de concepções teórico metodológicas que orientam a prática docente e fundamentam a elaboração de propostas curriculares.

O Currículo de Suzano, em consonância com o Currículo Paulista, apresenta temáticas e abordagens próximas da Geografia Crítica, Humanista e Cultural, quando se opta por enfatizar a relação sociedade e natureza e a necessidade de se refletir, agir e fazer escolhas sustentáveis diante dos desafios contemporâneos.

É necessário que os estudantes dominem outros conceitos operacionais, que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. Por isso, precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico.

“Pensar espacialmente, compreendendo os conteúdos e conceitos geográficos e suas representações, também envolve o raciocínio, definido pelas habilidades que desenvolvemos para compreender, a estrutura e a função de um espaço e descrever sua organização e relação a outros espaços, portanto, analisar a ordem, a relação e o padrão dos objetos espaciais”. (CASTELLAR, 2017, p.164)

O ensino de Geografia mobiliza competências e habilidades por meio de diferentes linguagens, de princípios e dos conceitos estruturantes; espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região e outras categorias que contemplam a natureza, a sociedade, o tempo, a cultura, o trabalho e as redes, entre outros, considerando as suas diversas escalas. Outro conceito estruturante refere-se à educação cartográfica, que deve perpassar todos os anos do Ensino Fundamental. Quanto às categorias, especialmente no que se refere à natureza e sociedade, é necessário aprofundar o estudo sobre os fundamentos do pensamento científico e filosófico.

A Geografia é um campo do conhecimento científico multidimensional e sempre buscou compreender as relações que se estabelecem entre o homem e a natureza e como essas relações vêm constituindo diferentes espaços ao longo da história. Hoje, mais do que nunca, essa busca leva ao surgimento de uma pluralidade de caminhos. As relações sociais e as práticas sociais geram e são geradas por espacialidades complexas, que demandam diferentes olhares, ampliando consideravelmente o campo temático e os problemas tratados pela Geografia. Assim: o que o ensino desse componente, tem a ver com essa realidade? As preocupações que orientam a produção científica da Geografia no âmbito acadêmico são as mesmas que norteiam a estruturação da disciplina escolar?

Sim e não. Sim, porque as duas têm a mesma base epistemológica; não, porque na escola existem influências diversas que dão um contorno peculiar a essa área do conhecimento. O que valida “a geografia escolar é a sua base, sua ciência de referência”. (CAVALCANTI, 2012, p.90)

O foco do ensino de Geografia hoje está no estudo do espaço geográfico, conceito que pode ser entendido como produto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, simbólicas e ambientais que nele se estabelecem.

Nesta perspectiva, as relações definidas entre os elementos naturais e os construídos pela atividade humana, são regulados pelo “tempo da natureza” (processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais) e pelo “tempo histórico” (marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais). O espaço geográfico ainda pode ser entendido como resultado da trama entre objetos técnicos e informacionais, fluxos de matéria e informação, que se manifestam e atuam sobre uma base física.

Para Santos (2008), a natureza do espaço é a soma do resultado material acumulado das ações humanas através do tempo e, de outro, animado pelas ações atuais que lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade que se manifestam e atuam sobre uma base física. Espaço, paisagem, lugar e território e alfabetização cartográfica são conceitos fundamentais da concepção contemporânea de Geografia. Sua compreensão terá maior efetividade se for feita por meio da concepção dialética de homem, ciência e sociedade.

O Currículo de Suzano, baseado no Currículo Paulista de Geografia (2019), apresenta cinco unidades temáticas para o Ensino Fundamental:

- O sujeito e seu lugar no mundo;
- Conexões e escalas;
- Mundo do trabalho;
- Formas de representação e pensamento espacial;
- Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Para tanto, a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada

integradamente, uma vez que a situação geográfica não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares.

Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Tal concepção pode ser utilizada no estudo da Geografia em geral quanto em cada um de seus conceitos fundamentais, em particular (espaço, paisagem, lugar, território, alfabetização cartográfica).

Sintetizamos tal concepção no mapa da dialética. O exercício de experimentação, compreensão e simbolização do espaço por meio desse mapa permite que os objetivos propostos pelo Currículo sejam atingidos.

Neste sentido, Geografia deixa de ser descrição do espaço e passa ser construção social do espaço. Esta construção é feita pelo homem, no espaço e no tempo determinados, enquanto ser de múltiplas relações.

Nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), as unidades temáticas e objetos do conhecimento são:

Unidades temáticas	Objetos de conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"><li>• O sujeito e seu lugar no mundo;</li><li>• Conexões e escalas;</li><li>• Mundo do trabalho;</li><li>• Formas de representação e pensamento espacial;</li><li>• Natureza, ambientes e qualidade de vida.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O modo de vida das crianças em diferentes lugares;</li><li>• Situações de convívio em diferentes lugares;</li><li>• Ciclos naturais e a vida cotidiana;</li><li>• Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia;</li><li>• Pontos de referência;</li><li>• Condições de vida nos lugares de vivência.</li></ul>

Esses objetos de conhecimento propostos pelo Currículo de Suzano, a partir do Currículo Paulista (2019), para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, deverão ser desenvolvidos na rede municipal de Suzano com base na concepção dialética de ser humano, a qual contempla as suas múltiplas relações no espaço e no tempo. A construção social do espaço se dá com base na relação que o ser humano estabelece com a

natureza, com os outros, com o sobrenatural e consigo mesmo.

É fundamental que o professor desenvolva, junto a seus alunos, experiências pedagógicas que atendam aos objetos de conhecimento propostos pelo Currículo de Suzano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece para o componente de Geografia os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam no decorrer do Ensino Fundamental, e os propósitos que direcionam a Educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O contato intencional e orientado com os conhecimentos geográficos é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os estudantes precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico.

Na Educação Básica, a Geografia permite ao estudante ler e interpretar o espaço geográfico por meio das formas, dos processos, das dinâmicas e dos fenômenos e a entender as relações entre as sociedades e a natureza em um mundo complexo e em constante transformação.

[...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. [...] Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto. (CALLAI, 2001, p.134)

É importante reconhecer que o ensino de Geografia passou por crises e renovações. As tensões, contradições e inspirações advindas de diferentes concepções do pensamento geográfico, por meio da Geografia Clássica ou Tradicional, a Geografia Neopositivista - ou Positivismo Lógico ou Geografia Teórico-Quantitativa -, a Geografia Crítica e a Geografia Humanista e Cultural, entre outras, contribuíram para a consolidação da Geografia Escolar, refletindo-se no processo de ensino-aprendizagem e na construção de políticas públicas educacionais. Desta forma, no ensino de Geografia, observa-se uma expressiva pluralidade de concepções teórico-metodológicas que orientam a prática docente e fundamentam a elaboração de propostas curriculares.

As transformações observadas apresentam pontos importantes para a reflexão sobre os conteúdos, as metodologias e as estratégias de avaliação e, sobretudo, os caminhos para superar a dicotomia

historicamente construída entre a Geografia Física e a Humana, que ainda persiste, atualmente, nas universidades e especialmente na Educação Básica.

No entanto, apesar do reconhecimento das diferentes contribuições, o Currículo Paulista apresenta temáticas e abordagens próximas da Geografia Crítica, Humanista e Cultural, quando se opta por enfatizar a relação sociedade e natureza e a necessidade de se refletir, agir e fazer escolhas sustentáveis diante dos desafios contemporâneos.

O Currículo de Suzano, a partir do Currículo Paulista de Geografia do Ensino Fundamental, está organizado com base nos princípios e conceitos da Geografia contemporânea. Ressalta-se que, embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os estudantes dominem outros conceitos operacionais, que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem.

Diante da complexidade do espaço geográfico, o ensino de Geografia, na contemporaneidade, tem o desafio de articular teorias, pressupostos éticos e políticos da educação, bem como caminhos metodológicos; para que os estudantes aprendam a pensar e a reconhecer o espaço por meio de diferentes escalas e tempos, desenvolvendo raciocínios geográficos, o pensamento espacial e construindo novos conhecimentos.

Pensar espacialmente, compreendendo os conteúdos e conceitos geográficos e suas representações, também envolve o raciocínio, definido pelas habilidades que desenvolvemos para compreender, a estrutura e a função de um espaço e descrever sua organização e relação a outros espaços, portanto, analisar a ordem, a relação e o padrão dos objetos espaciais. (CASTELLAR, 2017, p.164)

O raciocínio geográfico está relacionado com uma maneira de exercitar o pensamento espacial, por meio de princípios fundamentais:

- **Analogia:** um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre;
- **Conexão:** um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes;
- **Diferenciação:** é a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas;
- **Distribuição:** exprime como os objetos se repartem pelo espaço;
- **Extensão:** espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico;
- **Localização:** posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais)

• **Ordem:** ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

O ensino de Geografia mobiliza competências e habilidades por meio de diferentes linguagens, de princípios e dos conceitos estruturantes espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região e outras categorias que contemplam a natureza, a sociedade, o tempo, a cultura, o trabalho e as redes, entre outros, considerando as suas diversas escalas. Outro conceito estruturante refere-se à educação cartográfica, que deve perpassar todos os anos do Ensino Fundamental. Quanto às categorias, especialmente no que se refere à natureza e sociedade, é necessário aprofundar o estudo sobre os fundamentos do pensamento científico e filosófico.

Para entender o ensino, a prática do ensino de Geografia, é preciso pensar, pois, nas bases da ciência de referência. Na atualidade, a ciência geográfica tem passado por algumas mudanças. A Geografia é um campo do conhecimento científico multidimensional; sempre buscou compreender as relações que se estabelecem entre o homem e a natureza e como essas relações vêm constituindo diferentes espaços ao longo da história. Hoje, mais do que nunca, essa busca leva ao surgimento de uma pluralidade de caminhos. As relações sociais e as práticas sociais geram e são geradas por espacialidades complexas, que demandam diferentes olhares, ampliando consideravelmente o campo temático e os problemas tratados pela Geografia. E o ensino dessa disciplina, o que tem a ver com essa realidade? As preocupações que orientam a produção científica da Geografia no âmbito acadêmico são as mesmas que norteiam a estruturação da disciplina escolar? Sim e não. Sim, porque as duas têm a mesma base epistemológica; não, porque na escola existem influências diversas que dão um contorno peculiar a essa área do conhecimento. O que valida a geografia escolar é a sua base, sua ciência de referência. (CAVALCANTI, 2012, p.90)

O foco do ensino de Geografia hoje está no estudo do espaço geográfico, conceito que pode ser entendido como produto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, simbólicas e ambientais que nele se estabelecem. Nesta perspectiva, as relações definidas entre os elementos naturais e os construídos pela atividade humana, são regulados pelo “tempo da natureza” (processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais) e pelo “tempo histórico” (marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais).

O espaço geográfico ainda pode ser entendido como resultado da trama entre objetos técnicos e informacionais, fluxos de matéria e informação, que se manifestam e atuam sobre uma base física. Para Santos (2008), a natureza do espaço é a soma do resultado material acumulado das ações humanas através do tempo e, de outro, animado pelas ações

atuais que lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade.

A paisagem tem sido tomada como um primeiro foco de análise, como ponto de partida para aproximação de seu objeto de estudo que é o espaço geográfico. Pode ser definida como a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural, social e cultural. Para Santos (1997), a paisagem pressupõe, também, um conjunto de formas e funções em constante transformação, seus aspectos “visíveis”; mas, por outro lado, as formas e as funções indicam a estrutura espacial, em princípio, “invisível”, e resulta sempre do casamento da paisagem com a sociedade.

Para Vitte (2007), o conceito de paisagem se manifesta como polissêmico e resultado de uma representação filosófica e social; cada sociedade, por meio de sua cultura, imprime uma particular plasticidade à natureza que é produzida pela intencionalidade social. Para Ab’Saber (2003), as paisagens têm sempre o caráter de herança de processos (fisiográficos e biológicos), de atuação antiga, remodelados e modificados por processos de atuação recentes. São uma herança, um patrimônio coletivo dos povos que, historicamente, os modificaram ao longo do tempo e do espaço.

A definição de lugar está cada vez mais complexa, global e dinâmica. O lugar pode ser entendido como o espaço que se torna próximo do indivíduo, constituindo-se como o lugar do pertencimento, encontros, experiência, dimensão afetiva, identidade, subjetividade e lugar simbólico. No contexto atual, a sociedade depara-se com um conjunto de acontecimentos que ultrapassam as fronteiras do local, pois são eventos globais, mas sua repercussão se materializa no lugar. Aliás, o lugar é o depositário final dos eventos, de acordo com Santos (2003). Ainda para o autor (2008), o lugar abarca uma permanente mudança, decorrente da própria lógica da sociedade e das inovações técnicas que estão sempre transformando o espaço geográfico.

Com relação ao território, pode ser considerado sinônimo de espaço vivido, apropriado, usado, delimitado, que configura os aspectos políticos, econômicos, ambientais e culturais. O território não é apenas a configuração política de um Estado-Nação, mas sim o espaço construído pela formação social. Segundo Raffestin (1993), o território não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São eles que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Ainda para o autor, o território é definido com base em um sistema composto por nós e redes, que constrói uma estrutura conceitual, como limite, fronteiras, vizinhança, territorialidade, entre outros. Já para Haesbaert (2007), o território é sempre múltiplo, diverso, complexo e imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, desdobra-se da dominação político-econômica mais concreta e funcional à apropriação



mais subjetiva e/ou cultural-simbólica.

Segundo Corrêa (1998), o conceito de região, tradicionalmente, é entendido como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, caracterizada pelos elementos da natureza ou como uma paisagem e sua extensão territorial, na qual se entrelaçam os componentes humanos e a natureza. Ao longo da história, o conceito foi reformulado e está associado à ideia de território amplo, regionalização, divisão do espaço, localização, extensão de um fenômeno, entre outros.

Outro conceito estruturante refere-se à **educação cartográfica**, visto que a linguagem cartográfica tem um papel importante no processo de aprendizagem em Geografia, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o entendimento das interações, dinâmicas, relações e dos fenômenos geográficos em diferentes escalas e para a formação da cidadania e da criticidade e autonomia do estudante.

A cartografia escolar vem se estabelecendo como um conhecimento construído nas interfaces entre Cartografia, Educação e Geografia. No entanto, a cartografia escolar abrange conhecimentos e práticas para o ensino de conteúdos originados na própria cartografia, mas que se caracteriza por lançar mão de visões de diversas áreas. Em seu estado atual, pode referir-se a formas de se apresentar conteúdos relativos ao espaço-tempo social, as concepções teóricas de diferentes áreas de conhecimento a ela relacionadas, a experiências em diversos contextos culturais e a práticas com tecnologias da informação e comunicação. (ALMEIDA, 2011, p.07)

Para Castellar (2005), a cartografia é considerada uma linguagem, um sistema de código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos e conceitos. Ressalta-se que também pode ser entendida como técnica e pode se tornar uma metodologia inovadora, na medida em que permite relacionar conteúdos, conceitos e fatos.

As pesquisas desenvolvidas pela autora (2011 e 2017) revelam que a **alfabetização cartográfica**, ao ensinar a ler em Geografia, cria condições para que o estudante leia o espaço vivido e escreva sobre um determinado fenômeno observado. Ao apropriar-se da leitura, o estudante compreende a realidade vivida, consegue interpretar os conceitos implícitos no mapa e relacioná-los com o real, aplicando o pensamento espacial e o raciocínio geográfico.

Esse processo de alfabetização cartográfica ocorre de forma gradual, em função da complexidade das relações, dinâmicas e dos fenômenos estudados, da faixa etária do estudante e da necessidade de construção de referenciais espaciais. Na infância, o estudante experimenta o grafismo como forma de expressão e o desenho pode ser considerado uma das

primeiras manifestações do processo de alfabetização. Em seguida, com um repertório ampliado, representa cartograficamente o espaço, tendo como base elementos presentes no seu lugar de vivência.

Deste modo, ao reconhecer os elementos constituintes do espaço e as inter-relações com outros espaços, o estudante amplia o seu repertório conceitual e metodológico, construindo os conhecimentos geográficos e cartográficos no decorrer do Ensino Fundamental e, posteriormente, no Ensino Médio.

As tecnologias no ensino de Geografia apresentam formas de observar o espaço em diversas escalas, subsidiando a compreensão das relações ambientais, sociais, econômicas, políticas e culturais em diferentes tempos. As Geotecnologias revelam potencial didático-pedagógico e têm possibilitado cada vez mais que o estudante tenha acesso a diferentes dados e representações gráficas e cartográficas produzidas pelo Sensoriamento Remoto, por Sistemas de Informações Geográficas (SIG), pelo Sistema de Posicionamento Global (GPS) e pela Cartografia Digital.

Neste conjunto de possibilidades para o fortalecimento do ensino de Geografia no Ensino Fundamental, destaca-se a contribuição da Cartografia Inclusiva para o processo de aprendizagem dos estudantes. Carmo e Sena (2018), em suas pesquisas, apontam que os princípios da cartografia tátil, originalmente, foram pensados para estudantes com deficiência visual, mas, com o uso nas salas regulares, se mostraram interessantes para todos os estudantes.

Considerando os pontos destacados, a educação cartográfica contribui para a Educação, para a cidadania, por meio de uma aprendizagem significativa, contextualizada e inclusiva, em que os estudantes mobilizam diversas competências, habilidades e conhecimentos para ler e interpretar o espaço geográfico.

Diante do exposto, é imprescindível que o professor se reconheça como mediador no processo de ensino-aprendizagem, de forma que possa contribuir para a formação de cidadãos reflexivos, críticos, autônomos e transformadores da realidade local, regional e global, para a ampliação de repertório teórico-metodológico e para a formação integral dos estudantes. Para que isso ocorra, é importante a apropriação de novos caminhos metodológicos para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, criativo e interessante.

Nos dias atuais, as metodologias ativas (aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, ensino híbrido, gamificação, entre outras) são possibilidades para o fortalecimento do ensino de Geografia, uma vez que apresentam estratégias para o desenvolvimento das competências específicas do componente, da área

de Ciências Humanas e de enfoques interdisciplinares e transversais. Para o desenvolvimento dessas estratégias, é imprescindível que o professor busque aprimoramento constante da sua formação, de forma a consolidar a autonomia docente.

Ao mesmo tempo, é preciso que o estudante se reconheça como um sujeito que vive em um mundo contraditório e desafiador, bem como suas responsabilidades na construção de uma sociedade justa, igualitária e sustentável. Assim, os seus conhecimentos prévios, experiências, percepções e memórias individuais e coletivas são essenciais para a construção dos conhecimentos geográficos.

O desenvolvimento de conteúdos e temáticas relacionadas, por exemplo, à crise socioambiental, ao desenvolvimento econômico, às relações internacionais, à globalização, à diversidade cultural, aos desastres naturais, aos conflitos, ao agronegócio, às políticas públicas territoriais, às correntes migratórias, às mudanças climáticas, aproximam os estudantes de outras escalas de análise e fenômenos geográficos. Assim sendo, ampliam o seu repertório de leitura de mundo e são estimulados a pensar espacialmente – tendo como referência os espaços cotidianos, espaços físicos e sociais – e a desenvolver os raciocínios geográficos baseados nos princípios da analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Partindo desses pressupostos, é fundamental o desenvolvimento de atividades no decorrer do Ensino Fundamental que favoreçam a realização de estudos no entorno da escola e em outros lugares de referência para o estudante. O trabalho de campo e/ou atividades extraclasse, por exemplo, consistem em atividades curriculares que visam estimular a pesquisa e que contribuem para a construção de significados para o estudante acerca dos arredores da sua escola, residência e de lugares de vivência do seu município e/ou região. Os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas significativas e dinâmicas, de forma a compreender na prática um conteúdo e/ou temática desenvolvido na sala de aula, por meio da investigação, reflexão, interação e da construção de conhecimentos. Desta forma, cabe à equipe gestora e ao professor planejarem, com os estudantes, os roteiros dessas atividades. Assim, o trabalho de campo é uma proposta metodológica interdisciplinar e transversal, e não uma metodologia exclusiva da Geografia. Sendo assim, é imprescindível que a atividade seja desenvolvida de forma integrada com outros componentes e áreas de conhecimento.

O Currículo de Suzano, em articulação com o Currículo Paulista, objetiva conversar com a realidade da comunidade, à luz de aspectos demográficos, naturais, políticos e econômicos e elementos socioculturais e com temas contemporâneos em escala local, regional e global.

Um dos caminhos para trabalhar com os temas contemporâneos e

atender à legislação vigente tem como foco a incorporação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável - um conjunto de programas, ações e diretrizes que orientarão os trabalhos das Nações Unidas e de seus países-membros rumo ao desenvolvimento sustentável econômico, social e ambiental. A Agenda 2030 (ONU, 2015), a ser implementada no período 2016-2030, propõe 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas correspondentes. Sendo assim, é de suma importância que o professor incorpore, em seu planejamento pedagógico, os temas transversais e a Agenda 2030, para garantir uma formação integral dos estudantes.

A Geografia possibilita o desenvolvimento do domínio da espacialidade, o reconhecimento dos princípios e leis que regem os tempos da natureza e o tempo social, das conexões entre os componentes físico-naturais e, destes, com as ações antrópicas; a compreensão das relações entre os eventos geográficos em diferentes escalas; a utilização de conhecimentos geográficos para agir de forma ética e solidária; o reconhecimento da diversidade e das diferenças e a investigação e resolução de problemas da vida cotidiana, consolidando um processo de alfabetização científica e cartográfica em articulação com diferentes áreas do conhecimento e temas transversais.

### **No contexto da aprendizagem do Ensino Fundamental**

Nos Anos Iniciais em Geografia, será necessário considerar o que os estudantes aprenderam na Educação Infantil, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, no sentido de consolidação do processo de alfabetização e letramento e de desenvolvimento de diferentes raciocínios. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações.

Assim, a partir dos lugares de vivência, os estudantes desenvolvem a percepção e o domínio do espaço, noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais, sendo que os conceitos articuladores, como paisagem, região e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise.

A seguir, apresentamos as competências específicas de Geografia que dialogam com os direitos éticos, estéticos e políticos presentes na BNCC (2018), assegurando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI, por meio das dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral: aprendizagem e conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, e responsabilidade e cidadania.

<b>Competências Específicas de Geografia para Ensino Fundamental</b>
1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas;
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história;
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem;
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas;
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia;
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza;
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

O Currículo de Suzano, em consonância com o Currículo Paulista de Geografia (2019) e a BNCC (2018), apresenta cinco unidades temáticas para o Ensino Fundamental: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”.

Para tanto, a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integradamente, uma vez que a situação geográfica não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares.

Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos. Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas. (BRASIL, 2017, p.363)

As cinco unidades temáticas para o Ensino Fundamental foram organizadas visando à construção progressiva dos conhecimentos geográficos, segundo um processo pautado na investigação e na resolução de problemas, com ênfase na aprendizagem dos conceitos e princípios geográficos a partir de diferentes linguagens.

A unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” tem como foco as noções de pertencimento e identidade. Nos Anos Iniciais, prioriza-se a alfabetização cartográfica e a relação do sujeito na escala da vida cotidiana e em comunidade.

A unidade temática “Conexões e escalas” tem como foco a articulação de diferentes espaços e escalas de análise e as relações existentes entre os níveis local e global. Nos Anos Iniciais, são abordadas as interações entre sociedade e meio físico-natural.

A unidade temática “Mundo do trabalho” tem como foco a reflexão sobre atividades e funções socioeconômicas e o impacto das novas tecnologias. Nos Anos Iniciais, são abordados os processos e técnicas construtivas, o uso de diferentes materiais, as funções socioeconômicas e os setores da economia.

A unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial” tem como foco a ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Nos Anos Iniciais, são trabalhados os princípios do raciocínio geográfico, destacando-se as contribuições da alfabetização geográfica.

A unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida” tem como foco a articulação entre a geografia física e a geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. Nos Anos Iniciais, prioriza-se o estudo da percepção do meio físico-natural, as intervenções na natureza e os impactos socioambientais.

Portanto, de modo geral, nas unidades temáticas, os elementos estão relacionados ao exercício da cidadania, à proposição de ações de intervenção na realidade, ao protagonismo, ao projeto de vida, à aproximação com saberes científicos e a relações de alteridade, visando estimular os estudantes para continuar seus estudos e prepará-los para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo.

Prevê-se o alinhamento com os demais componentes da área de Ciências Humanas, componentes de outras áreas de conhecimento, temas integradores e transversais. A linguagem cartográfica perpassa todos os anos do Ensino Fundamental.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES	OBJETOS DE CO-NEHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE01) Observar e descrever características de seus lugares de vivência (moradia, escola, bairro, rua, entre outros.) e identificar as semelhanças e diferenças entre esses lugares.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE12*) Reconhecer nos lugares de vivência a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, como indígenas, quilombolas, caiçaras, entre outros.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE13*) Observar trajetos que realiza no entorno da escola e/ou residência e formular hipóteses sobre as dificuldades das pessoas para se locomover/transitar em diferentes lugares.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE02) Comparar jogos e brincadeiras (individuais e coletivos) de diferentes épocas e lugares, promovendo o respeito à pluralidade cultural.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE03A) Reconhecer as funções do espaço público de uso coletivo, tais como as praças, os parques e a escola, e comparar os diferentes usos desses espaços. (EF01GE03B) Identificar os usos dos espaços públicos para o lazer e para a realização de outras atividades (encontros, reuniões, shows, aulas, entre outras).	Situações de convívio em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, acordos, regras e normas de convívio em diferentes espaços (casa, bairro, sala de aula, escola, áreas de lazer, entre outros), considerando as regras gerais pré-existentes, o cuidado com os espaços públicos e os tipos de uso coletivo.	Situações de convívio em diferentes lugares
Conexões e escalas	1º	(EF01GE05) Observar a paisagem e descrever os elementos e os ritmos da natureza (dia e noite, variação de temperatura e umidade, entre outros) nos lugares de vivência.	Ciclos naturais e a vida cotidiana

Conexões e escalas	1º	(EF01GE14*) Reconhecer semelhanças e diferenças entre os lugares de vivência e os de outras realidades, descritas em imagens, canções e/ou poesias.	Ciclos naturais e a vida cotidiana
Mundo do trabalho	1º	(EF01GE06) Identificar, descrever e comparar diferentes tipos de moradia em seus lugares de vivência e objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários, entre outros), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia
Mundo do trabalho	1º	(EF01GE07) Identificar e descrever os tipos de atividades de trabalho realizadas dentro da escola, no seu entorno e lugares de vivência.	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia
Formas de representação e pensamento espacial	1º	(EF01GE08) Identificar itinerários percorridos ou descritos em contos literários, histórias inventadas e/ou brincadeiras, representando-os por meio de mapas mentais e desenhos.	Pontos de referência
Formas de representação e pensamento espacial	1º	(EF01GE09) Utilizar e elaborar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, perto e longe, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.	Pontos de referência
Natureza, ambientes e qualidade de vida	1º	(EF01GE10) Identificar e descrever características físicas de seus lugares de vivência relacionados aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor, entre outros).	Condições de vida nos lugares de vivência
Natureza, ambientes e qualidade de vida	1º	(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente (estações do ano) e reconhecer diferentes instrumentos e marcadores de tempo.	Condições de vida nos lugares de vivência



O sujeito e seu lugar no mundo	2º	(EF02GE01) Reconhecer e descrever a influência dos migrantes internos e externos que contribuíram para modificação, organização e/ou construção do espaço geográfico, no bairro ou comunidade em que vive.	Convivência e interações entre pessoas na comunidade
O sujeito e seu lugar no mundo	2º	(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações e grupos sociais inseridos no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças no que se refere à diversidade étnica, geográfica e cultural.	Convivência e interações entre pessoas na comunidade
O sujeito e seu lugar no mundo	2º	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação
O sujeito e seu lugar no mundo	2º	(EF02GE12*) Identificar as normas e regras de trânsito dos seus lugares de vivência e discutir os riscos e as formas de prevenção para um trânsito seguro.	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação
Conexões e escalas	2º	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos das pessoas (quilombolas, assentados, indígenas, caiçaras, entre outros), nas relações com a natureza e no modo de viver em diferentes lugares e tempos.	Experiências da comunidade no tempo e no espaço
Conexões e escalas	2º	(EF02GE05) Identificar e analisar as mudanças e as permanências ocorridas na paisagem dos lugares de vivência, comparando os elementos constituintes de um mesmo lugar em diferentes tempos.	Mudanças e permanências
Mundo do trabalho	2º	(EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono, entre outros), a partir da experiência familiar, escolar e/ou de comunidade.	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes

Mundo do trabalho	2º	(EF02GE13*) Identificar os recursos naturais de diferentes lugares e discutir as diferentes formas de sua utilização.	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes
Mundo do trabalho	2º	(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os seus impactos ambientais, bem como exemplos de práticas, atitudes, hábitos e comportamentos relacionados à conservação e preservação da natureza.	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE08) Reconhecer as diferentes formas de representação, como desenhos, mapas mentais, maquetes, croquis, globo, plantas, mapas temáticos, cartas e imagens (aéreas e de satélite) e representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE14*) Elaborar maquete da sala de aula e/ou de residência e de outros lugares de vivência.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola, moradia, entre outros) a partir da leitura de imagens aéreas, fotografias e mapas.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE15*) Elaborar mapas de lugares de vivência, utilizando recursos como legenda, título, entre outros.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula, da escola e/ou de trajetos.	Localização, orientação e representação espacial

Natureza, ambientes e qualidade de vida	2º	(EF02GE11A) Reconhecer a importância do solo e da água para as diferentes formas de vida, tendo como referência o seu lugar de vivência e comparando com outros lugares. (EF02GE11B) Identificar os diferentes usos do solo e da água nas atividades cotidianas e econômicas (extrativismo, mineração, agricultura, pecuária indústria, entre outros), relacionando com os impactos socioambientais causados nos espaços urbanos e rurais.	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade
O sujeito e seu lugar no mundo	3º	(EF03GE01) Identificar e comparar alguns aspectos culturais dos grupos sociais (povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, entre outros) de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.	A cidade e o campo: aproximações e diferenças
O sujeito e seu lugar no mundo	3º	(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuições culturais e econômicas de grupos sociais de diferentes origens.	A cidade e o campo: aproximações e diferenças
O sujeito e seu lugar no mundo	3º	(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares, a partir de diferentes aspectos culturais (exemplo: moradia, alimentação, vestuário, tradições, costumes, entre outros).	A cidade e o campo: aproximações e diferenças
Conexões e escalas	3º	(EF03GE04) Reconhecer o que são processos naturais e históricos e explicar como eles atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	Paisagens naturais e antrópicas em transformação
Mundo do trabalho	3º	(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho (formais e informais e produção artística) em diferentes lugares.	Matéria-prima e indústria

Formas de representação e pensamento espacial	3º	(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.	Representações cartográficas
Formas de representação e pensamento espacial	3º	(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.	Representações cartográficas
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE08A) Associar consumo à produção de resíduos, reconhecendo que o consumo excessivo e o descarte inadequado acarretam problemas socioambientais, em diferentes lugares. (EF03GE08B) Propor ações para o consumo consciente e responsável, considerando a ampliação de hábitos, atitudes e comportamentos de redução, reuso e reciclagem de materiais consumidos em casa, na escola, bairro e/ou comunidade, entre outros.	Produção, circulação e consumo
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE12*) Identificar grupos sociais e instituições locais e/ou no entorno que apoiam o desenvolvimento de ações e ou projetos com foco no consumo consciente e responsável.	Produção, circulação e consumo
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas, entre outros), e discutir os problemas socioambientais provocados por esses usos.	Impactos das atividades humanas

Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE10A) Reconhecer a importância da água para múltiplos usos, em especial para a agricultura, pecuária, abastecimento urbano e geração de energia e discutir os impactos socioambientais dessa utilização, em diferentes lugares. (EF03GE10B) Identificar grupos e/ou associações que atuam na preservação e conservação de nascentes, riachos, córregos, rios e matas ciliares, e propor ações de intervenção, de modo a garantir acesso à água potável e de qualidade para as populações de diferentes lugares.	Impactos das atividades humanas
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE11) Identificar e comparar os diferentes impactos socioambientais (erosão, deslizamento, escoamento superficial, entre outros) que podem ocorrer em áreas urbanas e rurais, a partir do desenvolvimento e avanço de algumas atividades econômicas.	Impactos das atividades humanas
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE01) Identificar e selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas, entre outros), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.	Território e diversidade cultural
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE02) Descrever processos migratórios internos e externos (europeus, asiáticos, africanos, latino-americanos, entre outros) e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	Processos migratórios no Brasil
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE12*) Identificar as características do processo migratório no lugar de vivência e no Estado de São Paulo e discutir as implicações decorrentes.	Processos migratórios no Brasil

O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE13*) Discutir e valorizar as contribuições dos migrantes no lugar de vivência e no Estado de São Paulo, em aspectos como idioma, literatura, religiosidade, hábitos alimentares, ritmos musicais, festas tradicionais, entre outros.	Processos migratórios no Brasil
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE14*) Identificar elementos da organização político-administrativa do Brasil.	Instâncias do poder público e canais de participação social
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.	Instâncias do poder público e canais de participação social
Conexões e escalas	4º	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.	Relação campo e cidade
Conexões e escalas	4º	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (distrito, município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.	Unidades político-administrativas do Brasil
Conexões e escalas	4º	(EF04GE15*) Reconhecer a partir de representações cartográficas as definições de limite e fronteira, em diferentes escalas.	Unidades político-administrativas do Brasil
Conexões e escalas	4º	(EF04GE06) Identificar, descrever e analisar territórios étnico-culturais do Brasil, tais como terras indígenas, comunidades tradicionais e comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios no Brasil.	Territórios étnico-culturais
Mundo do trabalho	4º	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade em épocas distintas.	Trabalho no campo e na cidade

Mundo do trabalho	4º	(EF04GE16*) Reconhecer e analisar as características do processo de industrialização, discutindo os impactos econômicos, sociais, culturais e ambientais dos processos produtivos (laranja, cana-de-açúcar, soja, entre outros) no Estado de São Paulo e em diferentes regiões do Brasil.	Trabalho no campo e na cidade
Mundo do trabalho	4º	(EF04GE08) Descrever o processo de produção, circulação e consumo de diferentes produtos, reconhecendo as etapas da transformação da matéria-prima em produção de bens e alimentos e comparando a produção de resíduos, no seu município, Estado de São Paulo e em outras regiões do Brasil.	Produção, circulação e consumo
Conexões e escalas	4º	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.	Relação campo e cidade
Conexões e escalas	4º	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (distrito, município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.	Unidades político-administrativas do Brasil
Conexões e escalas	4º	(EF04GE15*) Reconhecer a partir de representações cartográficas as definições de limite e fronteira, em diferentes escalas.	Unidades político-administrativas do Brasil
Formas de representação e pensamento espacial	4º	(EF04GE17*) Identificar os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais como referenciais de orientação espacial, a partir dos lugares de vivência.	Sistema de orientação
Formas de representação e pensamento espacial	4º	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.	Sistema de orientação
Formas de representação e pensamento espacial	4º	(EF04GE10) Reconhecer e comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças, entre outros elementos.	Elementos constitutivos dos mapas

Formas de representação e pensamento espacial	4º	(EF04GE18*) Identificar e comparar diferentes formas de representação, como as imagens de satélite, fotografias aéreas, planta pictórica, plantas, croquis, entre outros.	Elementos constitutivos dos mapas
Natureza, ambientes e qualidade de vida	4º	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, hidrografia, entre outros) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas, discutindo propostas para preservação e conservação de áreas naturais.	Conservação e degradação da natureza
O sujeito e seu lugar no mundo	5º	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais a partir do município e da Unidade da Federação, estabelecendo relações entre os fluxos migratórios internos e externos e o processo de urbanização e as condições de infraestrutura no território brasileiro.	Dinâmica populacional
O sujeito e seu lugar no mundo	5º	(EF05GE13*) Compreender as desigualdades socioeconômicas, a partir da análise de indicadores populacionais (renda, escolaridade, expectativa de vida, mortalidade e natalidade, migração, entre outros) em diferentes regiões brasileiras.	Dinâmica populacional
O sujeito e seu lugar no mundo	5º	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais
Conexões e escalas	5º	(EF05GE03) Distinguir os conceitos de cidade, forma, função e rede urbana e analisar as mudanças sociais, econômicas, culturais, políticas e ambientais provocadas pelo crescimento das cidades.	Território, redes e urbanização
Conexões e escalas	5º	(EF05GE14*) Descrever o processo histórico e geográfico de formação de sua cidade, comparando-as com outras cidades da região e do Brasil, analisando as diferentes formas e funções.	Território, redes e urbanização



Conexões e escalas	5º	(EF05GE15*) Identificar e interpretar as características do processo de urbanização no Estado de São Paulo e no Brasil, a partir das mudanças políticas, culturais, sociais, econômicas e ambientais entre a cidade e o campo.	Território, redes e urbanização
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços em diferentes lugares.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE16*) Relacionar o papel da tecnologia e comunicação na interação entre cidade e campo, discutindo as transformações ocorridas nos modos de vida da população e nas formas de consumo em diferentes tempos.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE17*) Reconhecer, em diferentes lugares e regiões brasileiras, as desigualdades de acesso à tecnologia, à produção e ao consumo.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação, discutindo os tipos de energia e tecnologias utilizadas, em diferentes lugares e tempos.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações em diferentes lugares.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE18*) Reconhecer a matriz energética brasileira, comparando os tipos de energia utilizadas em diferentes atividades e discutir os impactos socioambientais em diferentes regiões do país.	Trabalho e inovação tecnológica

Mundo do trabalho	5º	(EF05GE19*) Identificar as principais fontes de energia utilizadas no seu município e no Estado de São Paulo, analisar os impactos socioambientais e propor alternativas sustentáveis para diversificar a matriz energética.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE20*) Identificar práticas de uso racional da energia elétrica e propor ações de mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos de consumo, em diferentes lugares.	Trabalho e inovação tecnológica
Formas de representação e pensamento espacial	5º	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.	Mapas e imagens de satélite
Formas de representação e pensamento espacial	5º	(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.	Representação das cidades e do espaço urbano
Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras, entre outros), a partir de seu lugar de vivência.	Qualidade ambiental
Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas socioambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico, entre outros), analisar as diferentes origens e propor soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.	Diferentes tipos de poluição

Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia, direito à cidade, entre outros) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.	Gestão pública da qualidade de vida
---	----	---	-------------------------------------

### 3.5.2 História

O saber histórico na sala de aula tem se caracterizado por um duplo movimento. De um lado, tenta-se compreender aspectos do presente por meio do passado. De outro, busca-se reelaborar a história a partir de novos questionamentos. Com tal processo, pretende-se contribuir para a construção das identidades dos diferentes grupos que constituem a sociedade.

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada. (BITTENCOURT, 2018, p.127)

É preciso lembrar que, apesar de na tradição historiográfica e acadêmica a história factual já estar superada há quase um século, há ainda remanescentes desse factualismo no ensino de História. É preciso considerar que o professor não é um transmissor de conhecimento e os estudantes, seres passivos que apenas absorvem o saber. Na BNCC (2018), e mesmo antes dela, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), o professor é considerado o mediador do conhecimento e o estudante é um ser ativo no seu processo de aprendizagem. Essa forma de aprender e ensinar contribui para a formação do estudante como protagonista.

A aprendizagem de História é um exercício importante de humanização e socialização, pois nos coloca em contato com o outro por meio do conhecimento de outras experiências humanas, em lugares e épocas distintas. Na BNCC (2018), um dos principais objetivos do componente

curricular é estimular a autonomia de pensamento por intermédio do reconhecimento de diferentes sujeitos, histórias, condutas, modos de ser, agir e pensar sobre o mundo.

Tal percepção estimula o pensamento crítico, pois ajuda a compreender que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, o que sintetiza uma operação fundamental na construção do conhecimento histórico, qual seja, a contextualização. Rusen (2001) corrobora com essa ideia quando afirma que “a resistência dos homens à perda de si e seu esforço de autoafirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções do tempo” (p.66).

Um dos desafios que se coloca no Ensino Fundamental é a necessidade de estudantes e professores assumirem uma “atitude historiadora”, dando destaque ao uso das fontes históricas em suas diferentes linguagens, realizando progressivas operações cognitivas com as fontes para descrevê-las, analisá-las, compará-las, questioná-las, produzir um discurso sobre o passado e compará-lo com outros discursos já produzidos. É desejável também ir a campo com os estudantes: observar contextos, entrevistar pessoas, consultar arquivos, bibliotecas, centros de documentação, visitar os lugares de memória, os museus, explorar acervos digitais, coletar e analisar materiais e, por fim, criar seus próprios registros (como, por exemplo, até mesmo centros de memória na própria escola).

O termo “atitude historiadora”, no Currículo Paulista, em consonância com o Currículo de Suzano, refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções.

Também assume-se a atitude historiadora quando se parte do cotidiano do estudante para o passado como desdobramento da “consciência histórica”. Essa “consciência” seria inerente ao ser humano e um resultado das suas interações com o tempo: portanto, o contato de todos com a História se daria antes mesmo do conhecimento sobre os fatos históricos, como decorrência de um processo de existência e sobrevivência humana. Para Rusen (2001),

[...] A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é tempo ganho (RUSEN, 2001, p.60).

Para o Currículo de Suzano, a aprendizagem de História, enquanto componente da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, deve ser abordada do ponto de vista da concepção dialética de homem (o homem como ser de múltiplas relações): homem, mundo, sociedade e a própria história são o resultado das múltiplas relações que ele estabelece com o meio, com o outro, consigo mesmo e com o sobrenatural no espaço e no tempo determinados.

É importante que professores e alunos provocados pela realidade que os cerca sejam levados a, gradativamente, tomar consciência desta realidade.

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica à esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade. (FREIRE, p. 12, 1977) É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...(FREIRE, p. 14, 1977)

Esses objetos de conhecimento propostos pelo Currículo Paulista para o ensino de História para o 1º ano do Ensino Fundamental deverão ser desenvolvidos na rede municipal de Suzano com base na concepção dialética do homem: o homem como ser de múltiplas relações no espaço e no tempo.

As diferentes e desiguais formas do homem se organizar para viver no tempo e no espaço se dá com base na relação que o homem estabelece com a “natureza”, com os outros homens, com o sobrenatural e consigo mesmo. A configuração de sociedade que o homem constrói em cada espaço e em cada tempo depende dos tipos de relação que ele estabelece. Ou seja, consideramos que para cada temática a ser tratada no Organizador Curricular o professor desenvolve junto a seus alunos experiências pedagógicas que atendam aos objetos de conhecimento propostos pelo Currículo de Suzano, mas no contexto teórico metodológico exposto no mapa da concepção dialética conforme citado anteriormente.

A aprendizagem de História, enquanto componente da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, alinha-se às propostas e caminhos do componente de Geografia, o que demanda um trabalho articulado nas escolas, por meio de métodos investigativos em comum e de temáticas semelhantes.

(Re)conhecer, identificar, pesquisar, classificar, comparar, diferenciar, interpretar, compreender, analisar, refletir criticamente, criar/produzir conhecimento a respeito das sociedades humanas em diferentes tempos e espaços, mobilizando várias linguagens (textuais, iconográficas, cartográficas, materiais, orais, sonoras e audiovisuais) são propostas dos dois componentes.

O Currículo de Suzano, em consonância com o Currículo Paulista, propõe que estudantes e professores se coloquem como produtores de conhecimento e que respeitem a diversidade humana. Deste modo, os estudantes também devem assumir o papel de protagonistas no processo de aprendizagem que tem início nos Anos Iniciais de escolarização e aperfeiçoa-se ao longo da vida, para se tornarem agentes de transformações no meio social. Todo esse processo contribui para a formação integral do estudante.

O Organizador Curricular de História está estruturado ano a ano, em unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento. O conjunto de habilidades permite o desenvolvimento progressivo das competências específicas de História, da área das Ciências Humanas e das competências gerais da BNCC.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escala de observação movimenta-se do particular para o geral. Assim,

- no ciclo de alfabetização (1º e 2º ano), propõe-se o estudo do contexto do estudante: o conhecimento de si, do outro, da família, da escola e da comunidade, em continuidade aos saberes desenvolvidos na Educação Infantil, por meio do campo de experiência: “O eu, o outro, o nós”;

- no 3º ano, amplia-se o objetivo para o estudo da trajetória do município e dos grupos que o formaram;

- no 4º e 5º ano há uma alteração significativa, tendo em vista o que tradicionalmente é aprendido nesta fase, em que a História se desloca do particular e da localidade onde se vive para tempos e espaços mais longínquos.

Tal mudança apresenta-se como possibilidade de melhorar a articulação com os Anos Finais do Ensino Fundamental, diminuindo o descompasso entre essas duas fases da escolarização. Assim, alguns temas geralmente trabalhados no 6º ano migraram para o 4º e 5º, como o surgimento dos seres humanos e o nomadismo, tendo como ponto de partida o tempo presente marcado por intensos e sucessivos movimentos migratórios. Outros objetos de conhecimento - como o aparecimento da escrita, da agricultura e de outras tecnologias - também podem garantir esta progressão.

No Currículo Paulista, algumas habilidades foram criadas com o objetivo de desenvolver aprendizagens sobre o percurso histórico do Estado de São Paulo e da sua população. A temática já faz parte do currículo do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) em algumas redes municipais; contudo, parte da escrita da história paulista foi desconsiderada, em razão de polêmicas historiográficas. No Currículo de Suzano, ao contrário, assume-se uma abordagem que estimula a compreensão das diversidades e ambiguidades desta região e sua cultura, e possibilita o trabalho crítico acerca das imagens historicamente criadas no passado sobre o Estado de São Paulo.

Outros temas podem ser incluídos no desenvolvimento das habilidades do Currículo de Suzano, de acordo com a realidade escolar, a cultura local, o cotidiano dos estudantes e suas vivências. É preciso compreender que o trabalho dos professores na contextualização do Currículo é fundamental para a formação integral dos estudantes e requer uma reflexão sobre todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

A seguir apresentamos as competências do componente de História, desde aquelas que já constavam na BNCC, mas que, no Currículo Paulista e no Currículo de Suzano, aparecem com algumas modificações:

<b>Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental</b>
---

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
--

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
--

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
--

4. Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
---

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
--

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos da produção historiográfica.
--

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, posicionando-se de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
--

8. Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político, e tratar com equidade as diferentes culturas.

9. Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI01) Reconhecer transformações pessoais a partir do registro das lembranças particulares, da família ou da comunidade.	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI09*) Identificar, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas de sua convivência.	Os diferentes indivíduos: se identificar, para conhecer e respeitar a diferença.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI03) Identificar, descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI03) Identificar, descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.	A escola e a diversidade do grupo social envolvido.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre brinquedos, jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social, temporal e espacial.



Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI06A) Conhecer histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (EF01HI06B) Identificar os diferentes papéis das mulheres na família e na escola, reconhecendo mudanças ao longo do tempo.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os diferentes papéis de cada indivíduo.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.	A vida em família: diferentes configurações e vínculos.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetem à percepção de mudança, pertencimento e memória, respeitando e valorizando os diferentes modos de vida.	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.
A comunidade e seus registros  As formas de registrar as experiências da comunidade	2º	(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetem à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI04 e EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado. (EF02HI05B) Reconhecer e valorizar a tradição oral como meio para transmissão de conhecimentos entre gerações e preservação da memória.	A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço.

As formas de registrar as experiências da comunidade	2º	(EF02HI08) Pesquisar, organizar e compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois) e aos conceitos de presente, passado e futuro.	O tempo como medida.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI07A) Identificar as diferentes maneiras de sentir, perceber e medir o tempo na história. (EF02HI07B) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.	O tempo como medida.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI01A) Reconhecer espaços lúdicos e de sociabilidade no bairro e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. (EF02HI01B) Identificar como é possível preservar os espaços públicos. (EF02HI01C) Identificar como as pessoas se relacionam nos espaços públicos, compreendendo a importância do respeito (ao próximo e ao espaço) para o convívio saudável na comunidade.	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	2º	(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.	A sobrevivência e a relação com a natureza.

O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	2º	(EF02HI11A) Identificar impactos no ambiente causados pela ação humana, inclusive pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive. (EF02HI11B) Criar projetos de intervenção aos impactos causados no meio ambiente pelo ser humano e que possam ser aplicados no ambiente escolar e familiar.	A sobrevivência e a relação com a natureza.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI01A) Identificar e respeitar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (EF03HI01B) Identificar as causas dos fenômenos migratórios e de seu impacto na vida das pessoas e nas cidades.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, a de povos originários e a de migrantes.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI04A) Pesquisar e identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. (EF03HI04B) Reconhecer a importância da preservação dos patrimônios históricos para conservar a identidade histórica do município.	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.

As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI02) Pesquisar, selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar os acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
A noção de espaço público e privado	3º	(EF03HI09A) Identificar os espaços públicos e serviços essenciais na cidade (tais quais escolas, hospitais, Câmara dos Vereadores, Prefeitura, estações de tratamento de água e esgoto), bem como suas respectivas funções. (EF03HI09B) Analisar os problemas decorrentes da falta de acesso ou da completa ausência dos serviços públicos na cidade.	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.
O lugar em que vive	3º	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).
O lugar em que vive	3º	(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que ao longo do tempo explicam a escolha e a alteração desses nomes.	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).
O lugar em que vive	3º	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam, respeitando e valorizando a diversidade.	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.
O lugar em que vive	3º	(EF03HI08) Identificar e registrar os modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado da sua localidade.	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.
A noção de espaço público e privado	3º	(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.

A noção de espaço público e privado	3º	(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.
A noção de espaço público e privado	3º	(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI13*) Reconhecer histórias de mulheres protagonistas do município, região e nos demais lugares de vivência, analisando o papel desempenhado por elas.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história ocidental (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.

Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.	A invenção do comércio e a circulação de produtos.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos da sociedade.	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora dos africanos; Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração no Brasil.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora dos africanos; Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração no Brasil.

Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI12*) Conhecer a história do Estado de São Paulo antes da industrialização e da imigração estrangeira, com destaque para as comunidades rurais e cultura sertaneja.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI13*) Comparar os modos de vida de diferentes comunidades do Estado de São Paulo, tanto rurais quanto urbanas (tais como os povos ribeirinhos, litorâneos, indígenas, quilombolas e migrantes), analisando as particularidades e semelhanças de cada comunidade.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI14*) Analisar as diferentes correntes migratórias (nacionais e internacionais) que ajudaram a formar a sociedade no Estado de São Paulo.	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora dos africanos; Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração no Brasil.
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados.
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.	As formas de organização social e política: a noção de Estado.
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.	As tradições orais e a valorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.

Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.	As tradições orais e a valorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.	As tradições orais e a valorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.	As tradições orais e a valorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI11A*) Reconhecer e respeitar a diversidade humana. (EF05HI11B*) Criar e desenvolver projetos de combate ao preconceito no âmbito escolar e/ou na comunidade, promovendo a empatia e a inclusão.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.



### 3.6 Ciências da Natureza

O conhecimento científico e tecnológico intervém no modo de vida e na forma como a sociedade se organiza contemporaneamente. Isto exige investir na formação de um **sujeito transformador** do seu meio, que reflita, proponha, argumente e aja com base em fundamentos científicos e tecnológicos, de modo intencional e consciente, em todos os âmbitos da vida humana e que possa ser crítico diante das relações que este estabelece consigo mesmo, com o meios, com o sobrenatural e com os outros indivíduos.

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **Letramento Científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social, mercadológico e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. O que se quer dizer é que Suzano precisa superar o paradigma da modernidade, uma visão cientificista de mundo, cartesiana/newtoniana ou única e pura de letramento científico, isto é, faz-se necessário adotar uma abordagem holística de educação científica, a partir das contribuições dos autores citados na parte introdutória deste documento, que chamaremos de Letramento Científico Crítico.

Nesta perspectiva, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, a área pretende assegurar aos estudantes o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação.

No Currículo de Suzano, as habilidades da área estão relacionadas de modo a construir e consolidar conhecimentos, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, com vistas ao Letramento Científico Crítico, na perspectiva anteriormente explicitada.

Para o desenvolvimento dessas habilidades, alguns princípios são fundamentais. O primeiro deles ressalta a necessidade de considerar o contexto das aprendizagens da área. A construção e a consolidação do conhecimento científico devem, sempre que possível, estabelecer relação com as experiências vivenciadas pelos estudantes nos diversos espaços que constituem sua vida e seu cotidiano.

Isso implica a necessidade de fundamentar e correlacionar os conhecimentos construídos ao conhecimento científico, de modo que os estudantes possam constituir estruturas explicativas importantes para significar aquilo que aprendem e criar condições para que possam validar o conhecimento científico envolvido em sua experiência escolar. É necessário, ainda que progressivamente, que possam apropriar-se da **Linguagem Científica**.

Na área de Ciências da Natureza, valorizar a **experiência de aprendizagem** de cada estudante implica conceber o ensino por meio da investigação. Trata-se de desenvolver as aprendizagens, recorrendo aos **procedimentos de investigação** em todos os anos da Educação Básica, sendo este outro princípio orientador da área.

A investigação pressupõe a observação, a análise de evidências e proposição de hipóteses na definição de um problema, a experimentação, a construção de modelos, entre outros processos e métodos.

Nesse exercício investigativo, podem ser desenvolvidos o pensamento crítico, a criatividade, a responsabilidade e a autonomia, bem como aprofundar as relações interpessoais. O estudante experimenta, pesquisa, levanta hipóteses científicas, testa essas hipóteses, aprende a problematizar, argumentar e olhar criticamente para todos os fenômenos (naturais ou sociais), para si mesmo e para o outro.

Cabe ressaltar que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), adotar os procedimentos de investigação não significa realizar atividades seguindo, necessariamente, um conjunto de etapas predefinidas, tampouco restringe-se à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório.

É imprescindível que os estudantes sejam progressivamente estimulados e apoiados na proposição de situações a serem investigadas, no planejamento e na realização colaborativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento e na comunicação dos resultados dessas investigações. Além disso, é desejável que aprendam a valorizar erros e acertos desses processos, assim como possam propor intervenções orientadas pelos resultados obtidos, com foco na melhoria da qualidade de vida individual e coletiva, da saúde, da sustentabilidade e/ou na resolução de problemas cotidianos.

Desta maneira, os estudantes podem consolidar e ampliar as concepções sobre fatos e fenômenos da natureza de modo a compreender melhor o ambiente, numa perspectiva ecológica e social, considerando os aspectos econômicos e políticos que se articulam e se manifestam no âmbito local e global. Da mesma forma, podem avaliar os impactos ambientais nas áreas do trabalho, da tecnologia, da produção de energia, da sustentabilidade, da urbanização e do campo.

Sendo assim, em relação aos procedimentos de investigação, o ensino de Ciências da Natureza deve promover situações nas quais os estudantes possam:

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	
Definição de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar o mundo a sua volta e fazer perguntas;</li> <li>• Analisar demandas, delinear problemas e planejar investigações;</li> <li>• Propor hipóteses.</li> </ul>
Levantamento, Análise e Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais etc.);</li> <li>• Desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de dados (imagens, esquemas, tabelas, gráficos, quadros, diagramas, mapas, modelos, representações de sistemas, fluxogramas, mapas conceituais, simulações, aplicativos etc.);</li> <li>• Avaliar a informação (validade, coerência e adequação ao problema formulado);</li> <li>• Elaborar explicações e/ou modelos;</li> <li>• Associar explicações e/ou modelos à evolução histórica dos conhecimentos científicos envolvidos;</li> <li>• Selecionar e construir argumentos com base em evidências, modelos e/ou conhecimentos científicos;</li> <li>• Aprimorar seus saberes e incorporar, gradualmente, e de modo significativo, o conhecimento científico;</li> <li>• Desenvolver soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas, inclusive digitais.</li> </ul>
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar e/ou extrapolar conclusões;</li> <li>• Relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal;</li> <li>• Apresentar, de forma sistemática, dados e resultados de investigações;</li> <li>• Participar de discussões de caráter científico com colegas, professores, familiares e comunidade em geral;</li> <li>• Considerar contra-argumentos para rever processos investigativos e conclusões.</li> </ul>
Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar soluções e avaliar sua eficácia para resolver problemas cotidianos;</li> <li>• Desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental.</li> </ul>

Os procedimentos de investigação devem considerar também o modo como o conhecimento científico foi construído ao longo do tempo, sendo produto de relações históricas, sociais e culturais – outro princípio orientador da área.

Conhecer a **História das Ciências** permite compreender diferentes narrativas, perspectivas e atores, valorizando as múltiplas experiências humanas em uma reflexão que considere o contexto dos fenômenos, fatos, evidências e registros, desmistificando estereótipos e valorizando a construção do conhecimento em sua temporalidade. Considerando que o Currículo Paulista e o Currículo de Suzano referenciam na **Educação Integral** a busca pelo desenvolvimento pleno do estudante, as situações de aprendizagem da área de Ciências da Natureza devem mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Sendo indissociáveis o desenvolvimento cognitivo e o socioemocional, é desejável que a prática pedagógica contemple esses aspectos de maneira integrada. Neste sentido, os procedimentos de investigação descritos no quadro anterior, por meio de metodologias ativas que promovam situações de interação, autoria e protagonismo, representam oportunidades para o desenvolvimento das habilidades pretendidas.

Vale ressaltar que a perspectiva da Educação Integral, com vistas ao desenvolvimento pleno, requer novos olhares sobre a prática pedagógica, de modo que o conhecimento seja tratado de maneira relacional e vinculado ao contexto do estudante. Isto só é possível a partir de mediações comprometidas com a construção coletiva do conhecimento, em espaços de interação, debate e expressão de ideias e ações que permitam a experimentação e a significação de conceitos, valores e atitudes.

Nessa direção, na área de Ciências da Natureza, os objetos de conhecimento, em sua especificidade, são tratados em diálogo com as atitudes e valores condizentes com os princípios defendidos no Currículo de Suzano, conforme se observa nas competências a seguir.

<b>Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, adotadas pela cidade de Suzano</b>
---

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
---

2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
--

3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
---

4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da Ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
---

5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
---

6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
--

7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.

8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

### 3.6.1 Ciências

Desenvolver competências específicas e habilidades de Ciências na formação de crianças e jovens cidadãos é formá-los para investigar e compreender fenômenos e processos e para se posicionarem de modo crítico-reflexivo, possibilitando-lhes intervirem e atuarem em um mundo em constante mudança.

Neste sentido, ensinar e aprender Ciências na contemporaneidade implica considerar os diversos processos de transformação dos fenômenos naturais e os decorrentes da ação humana, ao longo do tempo, aprimorar e ampliar as habilidades/conhecimentos dos estudantes, mobilizando-as para o enfrentamento adequado desse contexto em transformação.

No Ensino Fundamental, os conhecimentos estão organizados em torno de situações e questões problematizadoras, que se relacionam com o contexto do estudante, tendo como ponto de partida o conhecimento de si e do mundo em diferentes perspectivas. A curiosidade, a indagação, a interatividade na busca de soluções e/ou respostas a diversas situações e diferentes contextos – sempre considerando as vivências dos estudantes – são fundamentais para a construção do conhecimento científico. Prevalece o entendimento da Ciência não neutra, que influencia e é influenciada por aspectos de constituição das identidades humanas, nas dimensões históricas, econômicas, sociais e culturais.

O professor de Ciências, no Ensino Fundamental, deve estimular o estudante a assumir uma posição reflexiva frente às situações do cotidiano, para que possa construir argumentos, defender e negociar pontos de vista, de maneira ética e empática, e fundamentando-se no conhecimento científico, com base em fatos, evidências e informações confiáveis.

Neste sentido, para orientar a ação do professor, o Currículo de Suzano de Ciências privilegia o desenvolvimento de procedimentos e atitudes, expressas nas habilidades, que permitam ao estudante interpretar os fenômenos de forma que ultrapasse as explicações do senso comum, sem deixar de valorizar as experiências pessoais, fomentando o respeito, a autonomia, a responsabilidade, a flexibilidade, a resiliência e a determinação.

## As habilidades e os objetos de conhecimento

O Currículo de Suzano de Ciências, de acordo com o Currículo Paulista, organiza as habilidades e os objetos de conhecimento em três unidades temáticas que se repetem ao longo do Ensino Fundamental: Matéria e energia, Vida e evolução e Terra e Universo. A unidade temática Matéria e energia promove o desenvolvimento de habilidades que têm como objeto os conhecimentos sobre os materiais e suas transformações, a exploração de diferentes fontes e tipos de utilização da energia e suas implicações na vida cotidiana, a natureza da matéria e as diferentes matrizes e usos da energia, envolvendo as características que demarcam a constituição do território. Os fenômenos devem ser compreendidos em diferentes escalas, com a devida contextualização. Vale salientar que, durante os Anos Iniciais, os estudantes experimentam o meio onde vivem e os objetos que utilizam cotidianamente, o que permite explorar os conhecimentos na interação com este ambiente mais próximo. Isso é importante para que eles, nos Anos Finais, possam ser instigados a construir modelos explicativos e a se apoiar no conhecimento científico para explicar fenômenos, avaliar modos de produção e refletir sobre o consumo de recursos e os hábitos sustentáveis.

Na unidade temática Vida e evolução, os objetos de conhecimento relacionam-se à vida como fenômeno natural e social, de modo que os estudantes possam compreender processos associados à manutenção da vida e à biodiversidade no planeta Terra, assim como a fundamentação científica desses fenômenos à luz da evolução. Deste modo, são organizadas habilidades associadas ao estudo dos seres vivos (incluindo os seres humanos), dos ecossistemas, das interações entre seres vivos e entre estes e o ambiente e da interferência dos seres humanos nessas relações. A unidade também organiza habilidades associadas ao estudo do corpo humano, que promovem a percepção sobre o corpo – a partir de si e dos outros –, bem como a compreensão da integração entre os sistemas que o compõem, e de que sua manutenção e funcionamento dependem desse conjunto. A Saúde é contemplada no conjunto de habilidades, na perspectiva da promoção e manutenção da saúde individual e coletiva.

Nos Anos Iniciais, na abordagem dessa unidade temática, valoriza-se o cuidado com o corpo, a manutenção da saúde individual e coletiva, apoiando-se nas ideias e representações construídas na Educação Infantil, para ampliar conhecimentos e desenvolver atitudes de respeito e acolhimento às diferenças.

As habilidades a serem desenvolvidas na unidade temática Terra e Universo, estão associadas à compreensão do sistema Terra, Sol, Lua e de suas características, assim como as de outros corpos celestes, envolvendo a construção de descrições e explicações sobre suas dimensões, composição, localização e movimentos e forças que atuam entre e sobre eles.

A unidade prevê o desenvolvimento de habilidades associadas ao estudo do céu, do planeta Terra e dos fenômenos celestes e da manutenção da vida nas zonas habitáveis. Os conhecimentos que as distintas culturas construíram sobre a Terra e o céu devem ser reconhecidos enquanto manifestações, representações e narrativas de outros povos, reconhecendo outras formas de conceber o mundo, de modo a valorizar a pluralidade de conhecimentos.

Nos Anos Iniciais, a curiosidade dos estudantes pelos fenômenos celestes pode ser o ponto de partida para explorar atividades de observação do céu, a fim de estimular o desenvolvimento do pensamento espacial, que será ampliado e aprofundado nos Anos Finais com o uso de modelos explicativos e discussões acerca da posição do nosso planeta e do papel da espécie humana no Universo.

É importante que o professor esteja atento à proposição de situações problematizadoras que permitam o desenvolvimento de processos cognitivos de diferentes graus de complexidade, segundo as características dos estudantes e do ano que cursam. O estudante pode estar em diferentes estágios de desenvolvimento em relação ao previsto para o ano ou em relação à sua turma. Isso requer o planejamento de atividades que promovam a progressão, incluindo meios de apoiar aqueles que ainda não conseguiram o domínio esperado da habilidade. Cabe ainda lembrar que não há desenvolvimento das habilidades sem objetos de conhecimento, tradicionalmente expressos em conteúdos. No caso do Currículo de Suzano de Ciências, esse desenvolvimento deve se dar pelo viés da investigação cujos procedimentos foram aqui explicitados. Destaque-se, ainda, a necessidade de acompanhamento contínuo dessas aprendizagens, segundo um processo de avaliação crítica e reflexiva que ofereça elementos que permitam a revisão da prática docente e a consolidação da aprendizagem de todos os estudantes.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Matéria e energia	1º	(EF01CI01A) Reconhecer e comparar as características dos objetos de seu uso cotidiano e identificar os materiais de que são feitos. (EF01CI01B) Identificar os modos de descarte/destinação dos objetos de uso cotidiano e como podem ser usados e reaproveitados de forma consciente e sustentável.	Características dos materiais Materiais e ambiente
Vida e evolução	1º	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar as partes do corpo humano, por meio de desenhos, aplicativos, softwares e/ou modelos tridimensionais e explicar as funções de cada parte.	Corpo humano
Vida e evolução	1º	(EF01CI03A) Identificar hábitos de higiene do corpo e discutir as razões pelas quais lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas, são medidas de prevenção necessárias para a manutenção da saúde. (EF01CI03B) Associar a saúde coletiva aos hábitos de higiene, como ação preventiva ou de manutenção da qualidade de vida dos indivíduos.	Corpo humano Saúde
Vida e evolução	1º	(EF01CI04) Comparar as características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	Corpo humano
Terra e Universo	1º	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.	Escalas de tempo
Terra e Universo	1º	(EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.	Escalas de tempo



Matéria e energia	2º	(EF02CI01) Identificar de que materiais os objetos utilizados no dia a dia são feitos (metal, madeira, vidro, entre outros), como são utilizados e pesquisar informações relacionadas ao uso destes objetos no passado.	Propriedades e usos dos materiais
Matéria e energia	2º	(EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades destes materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).	Propriedades e usos dos materiais
Matéria e energia	2º	(EF02CI03) Identificar possíveis situações de risco e discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes, tais como os relacionados a objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos, condições climáticas, entre outros.	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidente domésticos
Vida e evolução	2º	(EF02CI04) Observar e descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida e local onde se desenvolvem) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que vivem.	Seres vivos no ambiente
Vida e evolução	2º	(EF02CI05) Investigar em diferentes ambientes do seu cotidiano ou da sua região a importância da água e da luz para a manutenção da vida e dos seres vivos.	Seres vivos no ambiente
Vida e evolução	2º	(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.	Seres vivos no ambiente
Terra e Universo	2º	(EF02CI07A) Observar e registrar a posição do Sol no céu relacionando-a às atividades realizadas ao longo do dia. (EF02CI07B) Observar e registrar tamanho, forma e posição da sombra projetada de um objeto e descrever suas mudanças em relação às posições do Sol em diversos horários do dia.	Movimento aparente do Sol no céu

Terra e Universo	2º	(EF02CI08) Observar, registrar e comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).	O Sol como fonte de luz e calor
Matéria e energia	3º	(EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração dos objetos e identificar variáveis (material de que são feitos, tamanho, forma) que influem nesse fenômeno.	Produção de som
Matéria e energia	3º	(EF03CI02) Experimentar e descrever o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano).	Efeitos da luz nos materiais
Matéria e energia	3º	(EF03CI03A) Identificar e discutir hábitos individuais necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual em termos de som e luz. (EF03CI03B) Reconhecer condições ambientais prejudiciais à saúde auditiva e visual.	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual
Vida e evolução	3º	(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (hábitos alimentares, reprodução, locomoção, entre outros) dos animais do seu cotidiano, comparando-os aos de outros ambientes.	Características e desenvolvimento dos animais
Vida e evolução	3º	(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características observáveis (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).	Características e desenvolvimento dos animais
Vida e evolução	3º	(EF03CI05) Identificar, comparar e comunicar as alterações de características que ocorrem desde o nascimento e em diferentes fases da vida dos animais, inclusive os seres humanos.	Características e desenvolvimento dos animais

Terra e Universo	3º	(EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato geóide, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação das diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.), incluindo os aspectos culturais de diferentes povos.	Características da Terra Observação do céu
Terra e Universo	3º	(EF03CI08A) Observar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu. (EF03CI08B) Identificar e descrever como os ciclos diários e os corpos celestes são representados em diferentes culturas valorizando a construção do conhecimento científico ao longo da história humana. (EF03CI08C) Reconhecer como os avanços tecnológicos (lunetas, telescópios, mapas, entre outros) possibilitam a compreensão científica sobre o céu.	Características da Terra Observação do céu
Terra e Universo	3º	(EF03CI09) Comparar e classificar diferentes amostras de solo do entorno da escola e reconhecer suas características, como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.	Características da Terra Usos do solo
Terra e Universo	3º	(EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.	Características da Terra Usos do solo
Matéria e energia	4º	(EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.	Misturas
Matéria e energia	4º	(EF04CI02) Investigar as transformações que ocorrem nos materiais quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade), registrando as evidências observadas em experimentos e diferenciando os resultados obtidos.	Transformações reversíveis e não reversíveis

Matéria e energia	4º	(EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como a queima de materiais) e reconhecer a existência de fenômenos no cotidiano.	Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis
Vida e evolução	4º	(EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.	Cadeias alimentares simples Microorganismos
Vida e evolução	4º	(EF04CI05) Descrever e associar o ciclo da matéria e o fluxo de energia que se estabelecem entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.	Cadeias alimentares simples Microorganismos
Vida e evolução	4º	(EF04CI06) Reconhecer a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, bem como a importância ambiental deste processo.	Cadeias alimentares simples Microorganismos
Vida e evolução	4º	(EF04CI07) Explicar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros.	Microorganismos
Vida e evolução	4º	(EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças associadas.	Microorganismos Saúde
Vida e evolução	4º	(EF04CI12*) Identificar as atitudes de prevenção relacionadas a algumas patologias infecto-contagiosas com maior incidência no Estado de São Paulo e comunicar informações sobre elas em sua comunidade como uma ação de saúde pública.	Microorganismos Saúde
Terra e Universo	4º	(EF04CI09) Analisar e acompanhar as projeções de sombras de prédios, torres, árvores, tendo como referência os pontos cardeais e descrever as mudanças de projeções nas sombras ao longo do dia e meses.	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura

Terra e Universo	4°	(EF04CI10) Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.	Pontos cardeais
Terra e Universo	4°	(EF04CI11A) Explicar a relação entre os movimentos observáveis do Sistema Sol, Terra e Lua e associá-los a períodos regulares de marcação do tempo na vida humana. (EF04CI11B) Reconhecer a referência do movimento do Sol, da Terra e da Lua na construção de diferentes calendários em diversas culturas.	Calendários, fenômenos cíclicos e cultura
Matéria e energia	5°	(EF05CI01A) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciam propriedades físicas dos materiais, como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas, dureza, elasticidade, dentre outras. (EF05CI01B) Identificar e relatar o uso de materiais em objetos mais utilizados no cotidiano e associar as escolhas desses materiais às suas propriedades para o fim desejado, como, por exemplo, a condutibilidade elétrica em fiações, a dureza de determinados materiais em aplicações na infraestrutura de casas ou construção de instrumentos de trabalho no campo, na indústria, dentre outras.	Propriedades físicas e químicas dos materiais
Matéria e energia	5°	(EF05CI02) Reconhecer as mudanças de estado físico da água, estabelecendo relação com o ciclo hidrológico e suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, na produção tecnológica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas em diferentes escalas: local, regional e nacional.	Ciclo hidrológico Consumo consciente

Matéria e energia	5º	(EF05CI03) Identificar os efeitos decorrentes da ação do ser humano sobre o equilíbrio ambiental relacionando a vegetação com o ciclo da água e a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.	Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem
Matéria e energia	5º	(EF05CI14) Comunicar por meio da tecnologia a importância das ações sustentáveis para a manutenção do equilíbrio ambiental na comunidade em que vive, como um modo de intervir na saúde coletiva.	Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem
Matéria e energia	5º	(EF05CI04) Identificar os usos da água nas atividades cotidianas, do campo, no transporte, na indústria, no lazer e na geração de energia, para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desse recurso.	Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem
Matéria e energia	5º	(EF05CI05) Construir proposta coletiva incentivando o consumo consciente e discutir soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e nos demais espaços de vivência.	Propriedades físicas dos materiais Consumo consciente Reciclagem
Vida e evolução	5º	(EF05CI06A) Identificar e registrar de diferentes formas (ilustrações, vídeos, simuladores e outros) o processo de digestão dos alimentos, considerando o caminho percorrido pelos alimentos no sistema digestório ou pelo gás oxigênio no sistema respiratório. (EF05CI06B) Selecionar argumentos que justifiquem por que o sistema digestório e respiratório são considerados responsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.	Nutrição do organismo Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório

Vida e evolução	5º	(EF05CI07) Descrever e representar o sistema circulatório e seu funcionamento (por meio de ilustrações ou representações digitais), relacionando-o à distribuição dos nutrientes pelo organismo e à eliminação dos resíduos produzidos.	Nutrição do organismo Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório
Vida e evolução	5º	(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, a idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde.	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório
Vida e evolução	5º	(EF05CI15*) Reconhecer as diferentes ofertas de alimentação de acordo com a região onde se vive, discutindo criticamente os aspectos sociais envolvidos na escassez de alimento provocada pelas condições ambientais ou pela ação humana.	Nutrição do organismo Hábitos alimentares
Vida e evolução	5º	(EF05CI16*) Adaptar e propor um cardápio equilibrado utilizando os alimentos regionais pela sua sazonalidade e associar à alimentação como promotora de saúde.	Nutrição do organismo Hábitos alimentares
Vida e evolução	5º	(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais como obesidade e desnutrição entre crianças, jovens e adultos, a partir da análise de hábitos individuais ou de grupos sociais (tipos, quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório
Terra e Universo	5º	(EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos como mapas celestes, aplicativos digitais, entre outros, ou mesmo por meio da observação e visualização direta do céu.	Constelações e mapas celestes
Terra e Universo	5º	(EF05CI11) Relacionar o movimento aparente diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra e a sucessão de dias e de noites.	Movimento de rotação da Terra

Terra e Universo	5º	(EF05CI12) Observar e registrar as formas aparentes da Lua no céu por um determinado período de tempo e concluir sobre a periodicidade de suas fases.	Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua
Terra e Universo	5º	(EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.	Instrumentos ópticos

### 3.7 Matemática

Cada vez mais, os conhecimentos matemáticos tornam-se imprescindíveis para as diversas ações humanas, das mais simples às mais complexas, o que faz com que a Matemática assuma um papel fundamental para o pleno acesso dos sujeitos à cidadania.

O ensino da Matemática precisa assegurar a participação efetiva nos processos matemáticos, uma vez que estes estruturam uma abordagem que se contrapõe ao ensino dessa área centrado nas regras, nas definições, nos algoritmos, isso porque atuar dessa maneira dá espaço aos aspectos “extra matemáticos”, possibilitando uma visão crítica para além dos aspectos “intra matemáticos” e dá ênfase em como esta se relaciona com o indivíduo em si, entre si e com os contextos, em direção a uma concepção dialética de educação.

Como parte do conhecimento humano, a Matemática assume, em todas as etapas da Educação Básica, papel relevante na formação dos estudantes. Mas, para além de sua utilidade e de poder ser compreendida como uma linguagem, ela deve ser vista como ciência, com características próprias de pensar e de investigar a realidade, concorrendo para o desenvolvimento de capacidades fundamentais para a análise, compreensão e intervenção em diferentes contextos. Neste sentido, mais uma vez, o mapa referenciado no documento 1, potencializa tal concepção.

O Currículo de Suzano define as competências e habilidades cognitivas e socioemocionais que devem ser asseguradas ao longo da escolaridade básica, concorrendo para a formação integral dos estudantes, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Assim como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Currículo Paulista (2019) e o Currículo de Suzano têm como pressuposto pedagógico a ideia de que todos podem aprender Matemática, o que demanda investir no desenvolvimento da autoestima e autoconfiança dos estudantes.



No Currículo de Suzano, os conhecimentos matemáticos privilegiam tanto as especulações teóricas que integram o universo de objetos específicos da Matemática, quanto às aplicações práticas dos conhecimentos matemáticos no cotidiano ou nas demais áreas de conhecimento.

As especulações teóricas contemplam os conceitos matemáticos expressos por meio de proposições que subsidiam toda a estrutura da Matemática considerando sua especificidade. As aplicações práticas remetem à ideia de aplicação imediata da Matemática, que pode ter início em uma situação que se deseja entender, no cotidiano, ou associada a outra área de conhecimento, sendo possível envolver praticamente todas elas. Essa perspectiva potencializa a contribuição dessa área para que os estudantes desenvolvam um senso crítico capaz de reconhecer, fazer leituras, analisar e opinar sobre os fatos e fenômenos com os quais se deparam na sociedade em que estão inseridos.

Assim, o Currículo de Suzano apresenta habilidades que permitem a articulação horizontal e vertical dentro da própria área de Matemática e com as demais áreas do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento de competências específicas. Desta maneira, garante-se a progressão da aprendizagem entre as unidades temáticas desenvolvidas no mesmo ano e entre as etapas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e os Anos Finais, bem como a continuidade das experiências dos estudantes, considerando suas especificidades.

Tais competências específicas articulam-se às dez competências gerais da BNCC para assegurar aos estudantes, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas neste currículo.

O Currículo de Suzano, em acordo com o proposto pelo Currículo Paulista e BNCC, incorpora essas competências como parte do desenvolvimento do conhecimento matemático dos seus estudantes.

<b>Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental, adotadas pela cidade de Suzano</b>
1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordam, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceito de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

## Matemática

Na perspectiva assumida pelo Currículo de Suzano, em consonância com o Currículo Paulista, o ensino deve considerar a necessidade de vincular a escola e a vida, envolvendo todos os componentes curriculares. Por isso, um dos compromissos do Ensino Fundamental no componente Matemática é o desenvolvimento do **Letramento Matemático Crítico** dos estudantes.

Letramento Matemático aqui considerado como proposto na BNCC (2017),

[...] definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (BRASIL, 2017, p.264)

O desenvolvimento do Letramento Matemático Crítico – que se dá ao longo da escolarização – envolve diferentes aspectos.

No que se refere à **comunicação**, ao se depararem com um desafio, os estudantes se sentem estimulados a reconhecer e compreender uma situação-problema construindo um modelo mental da situação, o que levará à compreensão, ao esclarecimento e à formulação de um problema. Ao encontrarem uma solução, os estudantes precisarão apresentar, explicar ou justificar, ou seja, “**matematizar**”: transcrever um problema do mundo real para a linguagem matemática, além de interpretar ou avaliar um resultado matemático em relação ao problema original.

Outro aspecto é a **representação** de objetos matemáticos, por meio de tabelas, gráficos, diagramas, fluxogramas, figuras, equações, materiais concretos, na proposição ou resolução de problemas. Envolve o **raciocínio e a argumentação**, favorecendo que os estudantes desenvolvam o pensamento lógico e a capacidade de justificar e fazer inferência sobre uma informação ou solução de problemas.

O Letramento Matemático supõe, ainda, que os estudantes possam desenvolver estratégias para formular problemas e não apenas para a resolução de problemas. Raciocinar matematicamente oportuniza desenvolver algumas formas de pensar muito próprias da Matemática, dentre as quais destacam-se o pensar indutivo, o dedutivo, o espacial e o não determinístico. Essas diferentes formas de pensar contribuem para que os estudantes aprendam a raciocinar a partir das evidências que encontram em suas explorações e investigações e do que já sabem que é verdade. Aprendam, ainda, a reconhecer as características de uma ideia aceitável em Matemática, desenvolvendo raciocínios cada vez mais sofisticados, tais como análise, prova, avaliação, explicação, inferência, justificativa e generalização, dependendo da situação-problema que enfrentam.

Em um ambiente que valoriza a comunicação matemática, esse desenvolvimento se dá quando esses estudantes debatem pontos de vista, explicam e justificam a resolução de um problema, uma inferência, ou uma regularidade identificada; deduzem e justificam estratégias usadas e conclusões obtidas; adaptam o conhecido ao desconhecido; transferem uma aprendizagem de um contexto para outro; provam que algo é verdadeiro ou refutam uma hipótese, buscando um contraexemplo para uma conclusão falsa, entre outras possibilidades.

O Letramento Matemático requer o uso de linguagem simbólica, formal e técnica, e operações envolvendo a compreensão, interpretação e resolução de expressões simbólicas dentro de um contexto matemático, bem como saber fazer uso de instrumentos de medida, de calcular e das tecnologias digitais.

Para o desenvolvimento do Letramento Matemático, é necessário levar em consideração a resolução de problemas, investigação, desenvolvimento de projetos e modelagem.

A **Resolução de Problemas** é uma atividade central no ensino e na aprendizagem de Matemática porque favorece não apenas que os estudantes articulem e reflitam seu pensamento, mas também que percebam diferentes perspectivas para enfrentar uma dada situação. A possibilidade de enfrentar um desafio promove a reflexão e a valorização de formas pessoais de resolução, o uso da criatividade na busca de uma estratégia que modele e resolva a situação enfrentada, a convivência com diferentes pontos de vista, bem como o ajuste consciente, por cada um, de suas próprias estratégias. Isso contribui para que as soluções propostas sejam as mais eficientes e precisas,

propicia persistência, capacidade de refletir, investigar, questionar e observar – elementos característicos do pensar crítico.

O caminho da Resolução de Problemas como estratégia metodológica tem a perspectiva de tornar os estudantes ativos no processo de aprendizagem, uma vez que um problema é o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Desenvolver um trabalho em conjunto entre estudantes e professores de forma colaborativa, por meio de problemas que sejam compatíveis com os conhecimentos dos estudantes, possibilita oportunidades para a organização do pensamento lógico.

Desta forma, contribui-se para o desenvolvimento da Competência 8, referente à interação entre os estudantes, num trabalho coletivo, de forma cooperativa.

Se a resolução de problemas for associada à utilização das tecnologias, materiais manipuláveis e jogos, então amplia-se o potencial do desenvolvimento do raciocínio crítico, o estímulo à investigação, à criatividade, às descobertas, à imaginação, à intuição, trazendo para as aulas de Matemática o prazer de aprender.

A necessidade de os cidadãos compreenderem os fenômenos que os cercam, a partir de questionamentos e/ou investigação, aponta para o trabalho pedagógico com a **Modelagem Matemática**. A partir de uma situação prática, os estudantes podem utilizar modelos matemáticos para responder aos questionamentos inicialmente propostos. Isto exige intuição e criatividade para a interpretação do problema e proposição de soluções não somente para uma situação particular, mas que podem ser suporte para resolução de novos problemas, sejam de ordem prática ou teórica.

Com a Modelagem Matemática, o objeto de conhecimento passa a ter concretude, pois o modelo matemático concretiza o que era abstrato, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa.

Os jogos auxiliam na socialização dos estudantes, estimulam o trabalho em equipe, a busca da cooperação mútua, ou seja, estimulam a interação entre os pares. Da mesma maneira, como os jogos estabelecem regras que representam limites, isto concorre para que eles aprendam a respeitar as inúmeras soluções para uma mesma situação, além de questionar os seus erros e acertos.

Outro aspecto que merece atenção no Currículo de Suzano, a partir do Currículo Paulista, é a interdisciplinaridade. O trabalho interdisciplinar pode criar nos estudantes a motivação para aprender algo a partir de questões e problemas complexos, o que propicia que realizem conexões entre as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, bem como demonstrem criatividade, ampliem a atenção

a problemas do entorno e outros, despertando a atenção e levando a uma maior compreensão dos objetos de conhecimento. Isso tudo propicia o desenvolvimento da Competência 2, possibilitando o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

Um recurso pedagógico importante a ser utilizado no componente são as **Tecnologias Digitais** de Informação e Comunicação. **É fundamental** o diálogo com as novas tecnologias no processo de aprendizagem, uma vez que elas fazem parte dos diferentes contextos dos estudantes – familiar, social e cultural. Além disso, elas influenciam a leitura do mundo e os comportamentos sociais, desde a utilização das tecnologias até a comunicação e produção de conteúdos digitais. Na Matemática, a inserção das tecnologias digitais está prevista na Competência 5, que prevê a utilização dos processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais, para modelar e resolver problemas do cotidiano, sociais e de outras áreas de conhecimento.

#### 6.10.1.2 – UNIDADES TEMÁTICAS

O Currículo de Suzano, em consonância com o Currículo Paulista de Matemática, agrupa as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental em cinco unidades temáticas: **Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e Medidas; e Probabilidade e Estatística**, como proposto pela BNCC (2018).

As unidades temáticas reúnem um conjunto de ideias fundamentais, tais como:

- **Equivalência**, presente nos estudos dos números racionais, equações, áreas ou volumes e em outros objetos de conhecimento;
- **Ordem**, está presente nos conjuntos numéricos, na construção de algoritmos e em outros procedimentos, como sequências e organização;
- **Proporcionalidade**, que contempla o raciocínio analógico, comparações quando se trata de frações, razões e proporções, semelhança de figuras, grandezas diretamente proporcionais, entre outros;
- **Aproximação**, que está articulada com a realização de cálculos aproximados, como estimativas e outros utilizados no dia a dia;
- **Variação**, conceito associado ao estudo das formas de crescimento e decréscimo, taxas de variação num dado contexto, como por exemplo, financeiro;
- **Interdependência**, associada à ideia de funções com ou sem uso de fórmulas, por exemplo, ligada à ideia de “se p, então, q”, sendo uma sentença matemática mais recorrente;

● **Representação**, associada à percepção e representação do espaço, de formas geométricas existentes ou imaginadas; também associada aos números, às operações e à interdependência.

Essas ideias articuladas perpassam todas as unidades temáticas, descritas a seguir.

## NÚMEROS

O ensino de **Números** tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, o que, além de desenvolver conhecimentos sobre os números e suas relações, envolve a compreensão das operações e seus resultados, reconhecendo o significado ao operar com um número para obter outros.

A ideia de contagem permeia todos os anos, aprofundando a progressão das habilidades ano a ano. Desenvolver o trabalho com o Sistema de Numeração Decimal, por exemplo, deverá passar também pela exploração do que os estudantes já conhecem, nos Anos Iniciais, ampliando para outros campos, segundo as relações entre eles.

Ao reconhecer as diversas funções sociais do número, ou seja, entender que um mesmo número pode ter significados diferentes dependendo do contexto em que está inserido, articula-se com o letramento matemático para desenvolver habilidades de leitura, da escrita e da ordenação.

Esta abordagem envolve a valorização do raciocínio intuitivo, que deve ser desenvolvido desde a Educação Infantil até os Anos Finais. Neste processo, deve-se considerar o cálculo numérico com estimativas, estabelecendo a ordem de grandeza dos números; também deve-se valorizar o raciocínio estruturado aditivo e o cálculo mental, assim como o cálculo numérico proporcional e a aproximação, atendendo à Competência 2, que trata de desenvolver o raciocínio e processos, como a investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes. Para uma abordagem significativa, é possível recorrer à história da Matemática, pois a necessidade de medir e de contar revela os usos dos números naturais e a justificativa da ampliação para outros conjuntos numéricos. A ideia de números se apresenta desde os tempos pré-históricos, por meio de marcas em ossos e desenhos em paredes de cavernas, marcando os primeiros registros numéricos.

As pesquisas apontam registros numéricos por meio de traços, grupos formados de cinco elementos e, caminhando um pouco mais na história, a criação de sistemas numéricos com base em regras e combinação de símbolos. Essa abordagem concorre para o desenvolvimento da Competência 1, que trata de reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva.

No Currículo de Suzano, tem relevância o fato de que as relações entre as operações aritméticas são contempladas com habilidades que integram álgebra e aritmética, uma vez que as propriedades fundamentais entre as operações inversas são essenciais para os procedimentos de cálculo, em particular, de cálculo mental.

A compreensão dessas relações nos Anos Iniciais permitirá que elas sejam utilizadas em cálculos algébricos, quando os estudantes forem para os Anos Finais. A investigação de regularidades também está contemplada nas habilidades a serem desenvolvidas, com ou sem o uso da calculadora. Essa compreensão será útil para que os estudantes possam resolver problemas diversos.

Justificar os procedimentos utilizados na solução de problemas e analisar as relações observadas é essencial para que os estudantes tenham consciência de suas aprendizagens, bem como desenvolvam as competências gerais e da área, associadas ao Letramento Matemático.

Outro recurso possível, é a utilização de jogos que ativem o cálculo mental, o cálculo estimado, o raciocínio e ampliem os desafios propostos para os estudantes, ao longo de toda escolarização.

Desta forma, é possível observar o desenvolvimento da Competência 8, referente à interação dos estudantes com seus pares, num trabalho coletivo, de forma cooperativa.

## ÁLGEBRA

Álgebra é um dos temas da Matemática que desenvolve a capacidade de abstração e generalização que auxilia na resolução de problemas e tem como finalidade,

[...] o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. (BRASIL, 2017, p.268)

O Currículo de Suzano contempla a Álgebra nos Anos Iniciais. A necessidade de atuar no desenvolvimento do pensamento algébrico, bem como na compreensão dos conceitos algébricos e na capacidade de usar suas representações em situações novas, por vezes inesperadas, reforça a importância do ensino da álgebra desde os Anos Iniciais, ampliando-se a cada ano, até chegar aos registros com letras. O aprendizado da Álgebra contribui para a compreensão das propriedades e generalizações, para ampliar a capacidade de abstração, o que promove “saltos” cognitivos no raciocínio matemático. O raciocínio proporcional é considerado uma das bases do pensamento algébrico, envolvendo processos mentais como analisar, estabelecer

relações e comparações entre grandezas e quantidades, argumentar e explicar relações proporcionais e compreender as relações multiplicativas. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo da proporcionalidade está em desenvolver o pensamento algébrico, o que significa: observar um fato ou relação, identificar um padrão, algo que se repete, generalizar esse padrão e fazer deduções a partir dessa generalização, sem o uso de letras, com ênfase na maneira de pensar. Assim, nos problemas de proporcionalidade, é preciso entender a situação e identificar que a relação entre as grandezas envolvidas é de um tipo especial. Uma vez identificado que se trata de uma relação proporcional direta, é preciso usar esse conhecimento e fazer alguma generalização, usando a relação identificada. Por exemplo, se  $x$  dobra, então  $y$  dobra ou, se  $x$  cai pela metade,  $y$  cai pela metade, ainda que usando, neste argumento, as grandezas  $x$  e  $y$  presentes no problema que está sendo resolvido pelos estudantes.

Finalmente, a partir da relação construída entre as grandezas, a estratégia de resolução ou o cálculo necessário para responder ao problema é a dedução final. É desse processo de generalizações contínuas que nasce o pensamento algébrico, essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas.

Os aspectos aqui tratados relacionam-se ao desenvolvimento da Competência 6, que, entre outros pontos, aborda o enfrentamento de situações-problema em variados contextos, inclusive em situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático e utilitário. Os estudantes devem saber expressar suas respostas e sintetizar conclusões, usando diferentes registros e linguagens, como, por exemplo, usar a linguagem matemática para descrever uma sentença matemática, a partir de um texto na língua materna. Quando se trata do ensino de Álgebra, há que se observar que existe uma relação de natureza algébrica entre o pensamento e a linguagem. A linguagem da álgebra é expressão do pensamento matemático.

## **GEOMETRIA**

A Geometria é um campo importante da Matemática que serve de instrumento para outras áreas do conhecimento. Seu estudo deve propiciar aos estudantes a compreensão do mundo em que vive, e desenvolver a capacidade de descrever, representar, localizar-se; estudar sua posição e deslocamentos; identificar formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais, desenvolvendo, assim, o pensamento geométrico.

Em relação ao desenvolvimento de habilidades de percepção espacial, entre as quais destacam-se a memória visual (a capacidade de recordar um objeto que não está mais no campo de visão, relacionando suas características com outros objetos), a percepção de figuras planas (diz respeito ao ato de focalizar uma figura específica em um quadro de estímulos visuais) e a discriminação visual (a capacidade de distinguir semelhanças e diferenças



entre objetos; a classificação de formas e objetos e suas propriedades dependem da habilidade de isolar características comuns ou únicas que permitem a comparação por semelhança ou diferença).

As habilidades de percepção espacial apoiam processos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Além disso, capacidades de localização espacial e o desenvolvimento de altas habilidades matemáticas também se relacionam à ampliação da percepção espacial. O desenvolvimento dessa habilidade pode se dar por meio da proposição de atividades geométricas problematizadoras, que envolvam experimentação e investigação e manipulação de materiais. Para tanto, espera-se que os estudantes, ao final dos Anos Iniciais, já estabeleçam pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos, construam representações de espaços conhecidos e estimem distâncias; que identifiquem características de formas geométricas bidimensionais e tridimensionais e, ainda, associem figuras espaciais a suas planificações e vice-versa.

## **GRANDEZAS E MEDIDAS**

Desde as primeiras civilizações, houve a necessidade de realizar medidas, tornando-a uma linguagem importante à realização da prática do comércio. Desde o ato de comprar e vender, a demarcar territórios, entre outros. Os sistemas de medidas se desenvolveram de modo específico para cada sociedade, mas com o tempo, houve a necessidade de padronizá-los, em consequência da expansão comercial entre os povos, bem como do desenvolvimento das ciências. Assim, por exemplo, quando as partes do corpo humano foram utilizadas como padrões para medir, surgiram os instrumentos não convencionais de medida: palmo, polegada, braço. Como esses instrumentos variavam muito, surge a necessidade de fixar unidades de medidas.

A noção de medição de uma grandeza a partir de outra, de mesma natureza, tomada como unidade, implica saber quantas vezes a unidade escolhida cabe na grandeza a ser medida. Desta maneira, surge o conceito de número, agora tratado como o resultado da comparação entre as grandezas; ou seja, a ideia de número como a proporção de uma grandeza em relação à outra. Ao verificar os possíveis resultados da medição entre as grandezas, é possível obter dois tipos de resultados: os números racionais e os números irracionais.

No dia a dia, o uso das medidas é inevitável, seja de forma exata ou aproximada. Os diversos usos do ato de medir, muitas vezes de forma inconsciente, estão no cotidiano das pessoas, como por exemplo, estimar o tempo para sair de um determinado local e chegar a outro,

observar a temperatura para planejar o dia ou uma viagem – o que destaca a função social e a relevância de desenvolver as habilidades propostas nesta unidade temática. Em relação ao sistema monetário, o trabalho no Ensino Fundamental abre a possibilidade de os estudantes estabelecerem relações entre as moedas que circulam no país e em outros países, mas é preciso priorizar o sistema monetário brasileiro, e, a partir desse, estabelecer as relações das trocas, compreender situações que envolvem valores de mercadorias, comparar e estimar valores, o que pode dar sustentação à tomada de decisões sobre consumo, a definição de metas em seu projeto de vida, entre outras possibilidades.

Quanto às medidas utilizadas na informática, o estudo dessa unidade amplia avaliação, pelos estudantes, da capacidade de computadores, desenvolvendo unidades como *bit*, *byte*, *kilobyte*, *megabyte*, *gigabyte* ou *terabytes*, medidas associadas à capacidade de armazenamento de informações da memória de um computador, por exemplo, ou à velocidade de processamento de informações, quando a elas se associa uma unidade de tempo.

As abordagens feitas nesta unidade temática contribuem para o desenvolvimento da Competência 1 que reconhece a Matemática como uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas: medir ou mensurar territórios e ocupações; fazer as relações entre as diferentes moedas que circulam nos países; observar o processo de construção de medidas desde as não convencionais até a construção do Sistema Internacional de Medidas. Esses são exemplos de que a Matemática é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções que têm impactos no mundo do trabalho.

Para tanto, espera-se que ao concluir o ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e, assim, possam expressar o resultado da comparação por meio de um número, além de resolver problemas oriundos de situações cotidianas, que envolvam as grandezas: comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume, sem uso de fórmulas. Ao abordar o sistema monetário, espera-se que os estudantes resolvam situações de compra e venda e que desenvolvam atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo. O desenvolvimento das habilidades previstas para essa unidade temática contempla a Competência 3, que trata da compreensão das relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática e de outras áreas de conhecimento.

## PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

Parte das informações trazidas pela mídia é apresentada em forma de tabelas e gráficos – portanto, é indispensável, para o Letramento Matemático, que os estudantes desenvolvam os conhecimentos necessários para a leitura e interpretação de dados e, ainda, saibam construir uma tabela ou um gráfico que melhor represente os dados.

O desenvolvimento das habilidades dessa unidade temática concorre para a consolidação da Competência 4, referente às observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

O trabalho com a coleta e organização de dados deve ser realizado desde os Anos Iniciais, a partir do planejamento de uma pesquisa, por exemplo, considerando assuntos de interesse dos estudantes, estimulando a leitura, a interpretação e a construção de tabelas e gráficos para a comunicação e representação dos dados.

Para que os estudantes se tornem bons leitores de dados, eles devem saber muito mais do que fazer e ler gráficos: devem aprender a trabalhar com as ferramentas estatísticas e com a inferência, para entender que dados são números com um contexto (e não somente números).

O ensino da Probabilidade envolve resolução de problemas de contagem e compreensão do princípio multiplicativo, o que favorece os estudantes a lidarem com situações que envolvam diferentes tipos de agrupamentos; favorece também o desenvolvimento do raciocínio combinatório e, assim, a compreensão de que muitos dos acontecimentos do cotidiano são de natureza aleatória. As noções de acaso e incerteza que se manifestam intuitivamente podem ser exploradas em situações em que os estudantes realizam experimentos e observam eventos.

O estudo das noções de probabilidade abordadas no Ensino Fundamental desde os Anos Iniciais propõe um trabalho centrado na compreensão de que há eventos certos, impossíveis e prováveis, permitindo o desenvolvimento da noção de aleatoriedade e da compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos.

Ao abordar a unidade temática Probabilidade e Estatística é possível fazer conexões com a própria Matemática (interdisciplinaridade), bem como com as outras áreas do conhecimento (interdisciplinaridade) e com a transposição desta no cotidiano, visando à formação ética do

estudante.

## **ORGANIZADOR CURRICULAR**

A configuração do Organizador Curricular do Currículo de Suzano para Matemática, em consonância com o Currículo Paulista, contempla as unidades temáticas, as habilidades e os objetos de conhecimento para cada ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Os objetos de conhecimento ora apresentam o conceito, ora o procedimento, ou seja, um meio para que as habilidades sejam desenvolvidas. Cada objeto de conhecimento é mobilizado em uma ou mais habilidades.

As habilidades apontam o que deve ser ensinado em relação aos objetos de conhecimento. Os verbos utilizados explicitam os processos cognitivos envolvidos nas habilidades, sendo estes elementos centrais para o desenvolvimento das competências.

No que diz respeito à estrutura descritiva das Habilidades, elas são identificadas por um código alfanumérico, mantendo-se a estrutura proposta pela BNCC (2018). Por exemplo:

**EF01MA05**

**EF - Ensino Fundamental**

**01 - 1º Ano**

**MA - Matemática**

**05 - número da habilidade**

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Números	1º	(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.	Contagem de rotina. Contagem ascendente e descendente. Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações.
Números	1º	(F01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.
Números	1º	(EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (no mínimo 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.
Números	1º	(EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções de no mínimo 20 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.	Leitura, escrita e comparação de números naturais; Reta numérica.
Números	1º	(EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100); Reta numérica.
Números	1º	(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e da subtração e utilizá-los em procedimentos de cálculos mentais, escritos e para a resolução de problemas.	Construção de fatos básicos da adição e da subtração.
Números	1º	(EF01MA07) Compor e decompor números de duas ou mais ordens, por meio de diferentes adições e subtrações, com ou sem o uso de material manipulável, contribuindo para a compreensão do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.	Composição e decomposição de números naturais.

Números	1º	(EF01MA08) Resolver e elaborar situações-problema de adição e subtração, com significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).
Números	1º	(EF01MA23*) Explorar as ideias da multiplicação e da divisão de modo intuitivo.	Noção de multiplicação e divisão.
Álgebra	1º	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos do cotidiano ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências.
Álgebra	1º	(EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.	Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo).
Geometria	1º	(EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás.	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado.
Geometria	1º	(EF01MA12) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado.
Geometria	1º	(EF01MA13) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos cotidianos do mundo físico.	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico.
Geometria	1º	(EF01MA14) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais.

Grandezas e medidas	1º	(EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.	Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais.
Grandezas e medidas	1º	(EF01MA16) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos.	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo e suas relações.
Grandezas e medidas	1º	(EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário.
Grandezas e medidas	1º	(EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário.
Grandezas e medidas	1º	(EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas.
Probabilidade e estatística	1º	(EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.	Noção de acaso.
Probabilidade e estatística	1º	(EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples.
Probabilidade e estatística	1º	(EF01MA22) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e organizar dados por meio de representações pessoais.	Coleta e organização de informações. Registros pessoais para comunicação de informações coletadas.
Números	2º	(EF02MA01) Comparar, ordenar e registrar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero).

Números	2º	(EF02MA02) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem de no mínimo 100 objetos.	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero).
Números	2º	(EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero).
Números	2º	(EF02MA04) Compor e decompor números naturais de três ou mais ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.	Composição e decomposição de números naturais (até 1000).
Números	2º	(EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.	Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração.
Números	2º	(EF02MA06) Resolver e elaborar situações-problema de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).
Números	2º	(EF02MA24*) Construir fatos básicos da multiplicação e divisão e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.	Noção da multiplicação e divisão.
Números	2º	(EF02MA07) Resolver e elaborar situações-problema de adição de parcelas iguais, por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável, levando a construção do significado da multiplicação.	Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação).



Números	2º	(EF02MA08) Resolver e elaborar situações-problema envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte.
Álgebra	2º	(EF02MA09) Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas.
Álgebra	2º	(EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência.
Álgebra	2º	(EF02MA11) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência.
Geometria	2º	(EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido.
Geometria	2º	(EF02MA13) Esboçar roteiros a serem seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.	Esboço de roteiros e de plantas simples.
Geometria	2º	(EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico, por meio de registros.	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características.
Geometria	2º	(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características.

Grandezas e medidas	2º	(EF02MA16) Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados.	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro).
Grandezas e medidas 2º	2º	(EF02MA17) Estimar, medir, comparar e registrar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas e padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).	Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm <sup>3</sup> , grama e quilograma).
Grandezas e medidas	2º	(EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda.	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas.
Grandezas e medidas	2º	(EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas.
Grandezas e medidas	2º	(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores.
Probabilidade e estatística	2º	(EF02MA21) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.	Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano.
Probabilidade e estatística	2º	(EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.
Probabilidade e estatística	2º	(EF02MA23) Realizar pesquisa escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.

Números	3º	(EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos a partir das regularidades do sistema de numeração decimal e em língua materna.	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens.
Números	3º	(EF03MA02) Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.	Composição e decomposição de números naturais.
Números	3º	(EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição, subtração e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação. Reta numérica.
Números	3º	(EF03MA04) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e, também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação.
Números	3º	(EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição, subtração e multiplicação com números naturais.	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição, subtração e multiplicação.
Números	3º	(EF03MA29*) Construir, utilizar e desenvolver estratégias diversas para o cálculo das quatro operações.	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição, subtração, multiplicação e divisão.
Números	3º	(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.	Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades.

Números	3º	(EF03MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida.
Números	3º	(EF03MA08) Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida.
Números	3º	(EF03MA09) Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte.
Álgebra	3º	(EF03MA10) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas.
Álgebra	3º	(EF03MA11) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.	Relação de igualdade.
Geometria	3º	(EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência.
Geometria	3º	(EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras.	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações.

Geometria	3º	(EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações.
Geometria	3º	(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características.
Geometria	3º	(EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.	Congruência de figuras geométricas planas.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada.	Significado de medida e de unidade de medida.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA18) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.	Significado de medida e de unidade de medida.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA19) Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA20) Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.	Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA21) Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos.	Comparação de áreas por superposição.

Grandezas e medidas	3º	(EF03MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração.	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA23) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos.	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA24) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas.
Probabilidade e estatística	3º	(EF03MA25) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral.
Probabilidade e estatística	3º	(EF03MA26) Resolver situações-problema cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.	(EF03MA26) Resolver situações-problema cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.
Probabilidade e estatística	3º	(EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras.
Probabilidade e estatística	3º	(EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos.

Números	4º	(EF04MA01A) Ler, escrever e ordenar números naturais, com pelo menos três ordens, observando as regularidades do sistema de numeração decimal.	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de no mínimo cinco ordens.
Números	4º	(EF04MA01B) Reconhecer números naturais de cinco ordens ou mais, e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, para leitura, escrita, comparação e ordenação no contexto diário.	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais.
Números	4º	(EF04MA02) Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por múltiplos de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.	Composição e decomposição de um número natural, por meio de adições e multiplicações por múltiplos de dez.
Números	4º	(EF04MA03) Resolver e elaborar situações-problema com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas e/ou arredondamento do resultado.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais, com diferentes significados para adição e subtração.
Números	4º	(EF04MA04A) Calcular o resultado de adições e subtrações, bem como entre multiplicações e divisões de números naturais, para ampliar e desenvolver as estratégias de cálculo.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais.
Números	4º	(EF04MA04B) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar e desenvolver as estratégias de cálculo.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais na resolução de situações-problema.
Números	4º	(EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais, observando as regularidades das propriedades.
Números	4º	(EF04MA06A) Resolver e elaborar situações-problema envolvendo diferentes significados da multiplicação: adição de parcelas iguais, organização retangular, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais e configuração retangular.

Números	4º	(EF04MA06B) Resolver e elaborar situações-problema envolvendo diferentes significados da multiplicação: combinatória e proporcionalidade, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: combinatória e proporcionalidade.
Números	4º	(EF04MA07) Resolver e elaborar situações-problema de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo aproximado (estimativa e/ou arredondamento), cálculo mental e algoritmos.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida.
Números	4º	(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	Problemas de contagem.
Números	4º	(EF04MA09A) Reconhecer as frações unitárias mais usuais ( $1/2$ , $1/3$ , $1/4$ , $1/5$ , $1/10$ e $1/100$ ) na representação fracionária e decimal como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.	Números racionais: frações unitárias mais usuais ( $1/2$ , $1/3$ , $1/4$ , $1/5$ , $1/10$ e $1/100$ ).
Números	4º	(EF04MA10A) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro, estabelecendo relações entre representação fracionária e representação decimal de um número racional.	Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro.



Números	4º	(EF04MA10B) Reconhecer, comparar que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.	Números racionais: relações entre representação fracionária e decimal, reconhecer a representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro.
Álgebra	4º	(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural, completando sequências numéricas pela observação de uma dada regra de formação dessa sequência.	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural.
Álgebra	4º	(EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.	Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser divididos por um mesmo número natural diferente de zero.
Álgebra	4º	(EF04MA13) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas, dominando estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso do cálculo mental e/ou da calculadora.	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão.
Álgebra	4º	(EF04MA14) Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos.	Propriedades da igualdade.
Álgebra	4º	(EF04MA15) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.	Propriedades da igualdade.

Geometria	4º	(EF04MA16A) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido.	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido.
Geometria	4º	(EF04MA16B) Descrever, interpretar e representar a posição ou a movimentação, deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.	Localização, movimentação e representação: pontos de referência, direção e sentido: paralelismo e perpendicularismo.
Geometria	4º	(EF04MA17A) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais, identificando regularidades nas contagens de faces, vértices e arestas no caso dos prismas e das pirâmides.	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características.
Geometria	4º	(EF04MA17B) Identificar as regularidades nas contagens de faces, vértices e arestas no caso dos prismas e das pirâmides.	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações e características.
Geometria	4º	(EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou <i>softwares</i> de geometria.	Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e/ou <i>softwares</i> .
Geometria	4º	(EF04MA19) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e/ou de <i>softwares</i> de geometria.	Simetria de reflexão.

Grandezas e medidas	4º	(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, e recorrendo a instrumentos.	Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais.
Grandezas e medidas	4º	(EF04MA21) Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.	Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas.
Grandezas e medidas	4º	(EF04MA22) Ler, reconhecer e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração, realizando conversões simples e resolvendo problemas utilizando unidades de tempo.	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo.
Grandezas e medidas	4º	(EF04MA23A) Ler informações e reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-la em comparações de temperaturas de um dia, uma semana ou um mês.	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana ou em um mês.
Grandezas e medidas	4º	(EF04MA23B) Ler informações e reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-la em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia em diferentes contextos.
Grandezas e medidas	4º	(EF04MA24) Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do cotidiano e de outros contextos, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, se possível, planilhas eletrônicas.	Medidas de temperatura em grau Celsius: coleta de dados e construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana.

Grandezas e medidas	4º	(EF04MA25) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.	Situações-problema utilizando o sistema monetário brasileiro.
Probabilidade e estatística	4º	(EF04MA26) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações, explorando a ideia de probabilidade e combinatória em situações-problema simples.	Análise de chances de eventos aleatórios.
Probabilidade e estatística	4º	(EF04MA27) Ler, interpretar e analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos.
Probabilidade e estatística	4º	(EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.	Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas; Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada.
Números	5º	(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais no mínimo até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais.
Números	5º	(EF05MA02) Ler, escrever e ordenar números racionais positivos na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica.

Números	5º	(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.	Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica.
Números	5º	(EF05MA04A) Identificar diferentes escritas nas representações fracionária e decimal com o apoio em representações gráficas, identificando as frações equivalentes.	Comparação e ordenação de números racionais na representação fracionária e decimal utilizando a noção de equivalência.
Números	5º	(EF05MA04B) Produzir diferentes escritas nas representações fracionária e decimal com o apoio em representações gráficas, identificando as frações equivalentes.	Comparação e ordenação de números racionais na representação fracionária e decimal utilizando a noção de equivalência.
Números	5º	(EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.	Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência.
Números	5º	(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.	Cálculo de porcentagens e representação fracionária.
Números	5º	(EF05MA07) Resolver e elaborar situações-problema de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Situações-problema: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita.
Números	5º	(EF05MA08) Resolver e elaborar situações-problema de multiplicação e divisão envolvendo números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Situações-problema: multiplicação e divisão envolvendo números naturais e racionais cuja representação decimal é finita por números naturais.

Números	5º	(EF05MA09) Resolver e elaborar situações-problema simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.	Problemas de contagem, combinando elementos de uma coleção com todos os elementos de outra coleção.
Álgebra	5º	(EF05MA10) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.	Propriedades da igualdade e noção de equivalência.
Álgebra	5º	(EF05MA11) Resolver e elaborar situações-problema cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.	Propriedades da igualdade e noção de equivalência.
Álgebra	5º	(EF05MA12) Resolver situações-problema que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros.	Grandezas diretamente proporcionais; Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais.
Álgebra	5º	(EF05MA13) Resolver situações-problema envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.	Grandezas diretamente proporcionais; Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais; Divisão desigual.
Geometria	5º	(EF05MA14) Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas.	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano.

Geometria	5º	(EF05MA15A) Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano.
Geometria	5º	(EF05MA15B) Construir itinerários para representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano.
Geometria	5º	(EF05MA16) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características.
Geometria	5º	(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos.
Geometria	5º	(EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e/ou com o uso de tecnologias digitais.	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes.
Grandezas e medidas	5º	(EF05MA19) Resolver e elaborar situações-problema envolvendo medidas de diferentes grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, capacidade e área, reconhecendo e utilizando medidas como o metro quadrado e o centímetro quadrado, recorrendo a transformações adequadas entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais.
Grandezas e medidas	5º	(EF05MA20) Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.	Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações.

Grandezas e medidas	5º	(EF05MA21) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.	Noção de volume.
Probabilidade e estatística	5º	(EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não, explorando a ideia de probabilidade em situações-problema simples.	Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios.
Probabilidade e estatística	5º	(EF05MA23) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).	Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis.
Probabilidade e estatística	5º	(EF05MA24) Analisar e interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas (simples ou de dupla entrada) e gráficos (colunas agrupadas ou linhas) referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.	Leitura, coleta, classificação, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas.
Probabilidade e estatística	5º	(EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.	Leitura, coleta, classificação, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas.



### 3.8 Ensino Religioso

A necessidade de compreender os fenômenos da natureza, a origem e o sentido da vida fez com que, em todas as culturas antigas, surgissem explicações sobrenaturais, tais como as mitologias gregas e dos iorubás. Essas e outras explicações integram os conhecimentos da área de Ensino Religioso, conforme texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018):

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL, 2017, p.436)

Apesar de cada uma dessas explicações trazerem suas especificidades, de modo geral, as mitologias apresentam suas explicações sobre o homem, sobre a origem da vida e do mundo, sobre a morte e sobre figuras míticas que regem a natureza, que podem ou não apresentar características físicas e psíquicas dos seres humanos.

As experiências ritualísticas, construídas à medida que as sociedades foram se tornando cada vez mais complexas, apresentaram-se como ferramentas psicológicas para extravasar e superar sentimentos como a dor e a frustração.

O conjunto de crenças e experiências construiu as bases das grandes religiões contemporâneas, as quais, por caminharem ao lado do desenvolvimento humano e, também, por serem espaços de congregação social, apresentam elementos sociais, culturais, políticos, psíquicos, filosóficos e éticos próprios. Deste modo, não se pode ignorar o papel significativo que desempenham na vida social e política, em diferentes sociedades ao redor do mundo, e sua interferência na dinâmica de variados espaços, incluídos aqueles que estão fora do ambiente do templo religioso e que atingem pessoas que professam fés diversas. Talvez nunca, antes ou depois, uma civilização elevada tenha atingido a centralização e a unificação que caracterizou o Estado egípcio.

(...)Toda a organização burocrática e econômica do império estava voltada à consecução de um único objetivo, à glorificação do deus Sol e de seu filho, o deus rei. É de fato um dos espetáculos mais impressionantes da história ver todos os recursos de uma grande cultura e de um Estado poderoso organizados não para a guerra e para a conquista, nem para o enriquecimento de uma classe dominante, mas simplesmente para prover o sepulcro e dotar as capelas e os túmulos - templos dos reis mortos. E ainda assim foi precisamente essa concentração na morte e na pós-vida que deu à civilização egípcia sua notável estabilidade. (...) Todos os grandes desenvolvimentos da arte egípcia e de aprendizado originaram-se no serviço dessa ideia religiosa central, e quando, na era da decadência final, potências estrangeiras apossaram-se do reino sagrado, líbios e persas, gregos e romanos, todos acharam necessário “levar presentes a Hórus” e disfarçar seu imperialismo iniciante sob as formas da velha teocracia solar, a fim de que a maquinaria da civilização egípcia pudesse continuar a funcionar. (DAWSON, 2012, p.159)

As diferentes religiões, mesmo de distintas culturas, perpassam o cotidiano dos nossos estudantes. A sociedade brasileira, como fruto de uma efervescente troca entre culturas, também apresenta elementos religiosos, inclusive em espaços externos aos templos. As festas folclóricas, os símbolos e os nomes nos espaços públicos, como ruas e praças, estão repletos de elementos da transcendência da fé.

Entender a origem e a fluência desses elementos religiosos, que também são culturais, favorece o desenvolvimento da tolerância, a construção da empatia e do respeito entre pessoas de diferentes religiões, promovendo uma cultura de paz, por meio do conhecimento. Tolerância, ou seja, respeito pelas pessoas que têm pontos de vista diferentes do nosso, é uma palavra-chave no estudo das religiões. Não significa necessariamente o desaparecimento das diferenças e das contradições, ou que não importa no que você acredita, se é que acredita em alguma coisa. Uma atitude tolerante pode perfeitamente coexistir com uma sólida fé e com a tentativa de converter os outros.

[...] tolerância não limita o direito de fazer propaganda, mas exige que esta seja feita com respeito pela opinião dos outros. [...] Com frequência, a intolerância é resultado do conhecimento insuficiente de um assunto. Quem vê de fora uma religião, enxerga apenas as suas manifestações, e não o que elas significam para o indivíduo que a professa. [...] O respeito pela vida religiosa dos outros, por suas opiniões e por seus pontos de vista, é um pré-requisito para a coexistência humana. Isso não significa que devemos aceitar tudo como igualmente correto, mas que cada um tem o direito de ser respeitado em seus pontos de vista, desde que estes não violem os direitos humanos básicos”. (GAARDER, 2005, p.17)

As religiões, enquanto fenômeno social, transcendem os muros da fé e impactam diferentes esferas da vida humana. Questões essencialmente do universo da laicidade precisam refletir sobre a espiritualidade o tempo todo. Como pensar sobre política e economia internacional sem ponderar a expansão de determinada religião em

determinado território? Como projetar cenários de investimentos econômicos sem levar em conta embates religiosos em locais como Síria e Israel?

A proibição do véu para mulheres em locais públicos, como na França, causou impactos no mercado de vestuário especialista em moda árabe? Essas e outras perguntas nos possibilitam refletir sobre a necessidade do ensino religioso e o impacto que esse saber teria nas decisões de muitos setores e, ainda, como um elemento potencializador da Educação Integral.

A ideia de introduzir o Ensino Religioso no currículo tem alguma tradição nas escolas brasileiras. Até a década de 1980, o Ensino Religioso esteve vinculado às próprias instituições religiosas que, além do ensino, desenvolviam pesquisas a partir do seu próprio prisma e dogmas. Contudo, após a promulgação da Constituição em 1988, o Ensino Religioso assume nova perspectiva voltada à pluralidade, em razão da convivência entre as diversas culturas que integram a sociedade brasileira e as transformações sociais que impulsionaram a discussão e a implementação de políticas de seguridade institucional da democracia. Em função desse contexto, 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 e religiosa sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução 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 9 (nove) anos, de oferta obrigatória nas escolas públicas do Ensino Fundamental e de matrícula facultativa ao estudante.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), o Ensino Religioso foi reconhecido como área de conhecimento no âmbito da Educação Nacional. Esse reconhecimento se manteve também na BNCC, que estabelece os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso.

O Currículo de Suzano, a partir do Currículo Paulista, adota a mesma orientação da BNCC para o Ensino Religioso, até que o Conselho Nacional de Educação delibera se, no Ensino Fundamental, esse ensino terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular da área de Ciências Humanas.

Para a escrita desse currículo, a área do Ensino Religioso foi entendida como uma base estrutural de leitura e interpretação da realidade, imprescindível para a participação autônoma do cidadão na sociedade. Assim, ao considerar a finalidade da área Ensino Religioso, ressaltam-se os princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, tais como os princípios de liberdade, solidariedade humana, justiça, respeito à dignidade da pessoa humana, empatia, promoção do bem de todos, os quais contribuem para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

No Currículo Paulista e no Currículo de Suzano, os princípios Éticos, Políticos e Estéticos são de fundamental importância no Ensino Religioso, assim discriminados:

- Princípios Éticos, a exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os estudantes que apresentam diferentes necessidades;
- Princípios Políticos, o reconhecimento do respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais;
- Princípios Estéticos, o cultivo da sensibilidade, da racionalidade, bem como a valorização das diferentes manifestações culturais e construção de identidades plurais e solidárias.

No Currículo de Suzano, a partir do Currículo Paulista, os princípios Éticos, Políticos e Estéticos são pilares fundamentais para o pleno desenvolvimento do estudante e sua formação para o exercício da cidadania, em consonância com as referências legais mencionadas anteriormente.

Assim como estabelecido por essas referências, este currículo pretende que o Ensino Religioso, enquanto Área de Conhecimento, permita a análise da religião como um fenômeno religioso; por sua natureza, que seja compreendido como uma dimensão humana.

Neste sentido, a concepção de Ensino Religioso aqui proposta estabelece a área como via para o conhecimento e entendimento de si (identidade), pela reconstrução de significados que ocorre por meio da releitura dos elementos do fenômeno religioso, para a afirmação de um convívio social e empático e pela relação harmoniosa entre as culturas e tradições religiosas. Desta forma, o Ensino Religioso deve tornar possível aos estudantes reler e estabelecer novos significados para o objeto de seu estudo: o fenômeno religioso. Deve ainda possibilitar a transdisciplinaridade no trabalho pedagógico, uma vez que as Ciências da Religião, base para o Ensino Religioso, dialogam com as outras ciências.

A abordagem transdisciplinar e/ou interdisciplinar pode potencializar o Ensino Religioso como um tempo/espço mediador entre as diversas culturas e tradições religiosas, para que sejam conhecidas sem carga de preconceitos, o que contribui para a construção, no ambiente

escolar, de uma cultura de paz e respeito entre todos. Assim, o desenvolvimento e a efetivação do currículo proposto para o Ensino Religioso é um exercício importante de humanização (considerados os princípios do humanismo secular), pois nos coloca em contato com o outro (alteridade), por meio do conhecimento de diferentes experiências religiosas.

### **Ensino Religioso: componente curricular**

O Ensino Religioso, como Componente Curricular nas escolas de Ensino Fundamental, integra a área de conhecimento com a mesma nomenclatura, contribui para a formação básica dos estudantes e assegura, conforme o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (LDBEN, 1996), o “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, uma vez que o Brasil é um país laico.

Considerada a laicidade do Estado de São Paulo e da cidade de Suzano, e de suas respectivas instituições escolares, o Ensino Religioso contribuirá para a socialização dos conhecimentos específicos relativos às diversas tradições e/ou culturas religiosas e filosofias de vida, promovendo o exercício do diálogo inter-religioso nas relações entre os diferentes grupos étnicos e uma perspectiva intercultural que visa à compreensão das múltiplas experiências religiosas da humanidade. Assim, é imperativa a superação de posturas e atitudes discriminatórias, sendo essas suplantadas por um trabalho educacional alicerçado na diversidade cultural e religiosa.

Para organização do trabalho docente, faz-se necessário que o educador reflita sobre “o que ensinar”, “como ensinar” e “para quem ensinar”. São questões que fazem parte da rotina escolar e que cada professor deverá levar em conta em sua prática pedagógica, buscando contextualizar as habilidades previstas para cada ciclo/ano, de forma a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes previstos no texto da BNCC.

Por objetivos específicos, a BNCC (2018) aponta que o Ensino Religioso deverá:

- Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- 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;
- Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

Além de todos objetivos acima listados, o componente curricular do Ensino Religioso deve garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem aos estudantes com deficiência, conforme a orientação da Lei Federal nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

No que concerne ao “como ensinar” (método), as práticas pedagógicas devem se beneficiar da autonomia do professor. A partir desse pressuposto, ratifica-se a proposta da experimentação do Ensino Religioso vivenciado por meio da pesquisa, da observação, identificação, da reflexão e análise, apropriação e ressignificação de saberes, com ênfase no diálogo.

No Ensino Fundamental, a apropriação dos conhecimentos do componente tem como finalidade essencial a construção de atitudes e valores de respeito às diferenças existentes na sociedade brasileira. Também são registradas grandes correntes migratórias de outros povos, como de alemães, árabes, chineses, espanhóis e japoneses, que tiveram presença significativa na composição étnica da população do estado. Deste modo, pode-se observar, o quão importante e desafiador é o Ensino Religioso no Currículo de Suzano a partir do Currículo Paulista.

Os objetivos dessa área e componente estão em consonância com a competência geral 9: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.”

## **ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS**

O organizador curricular de Ensino Religioso para os Anos Iniciais organiza os objetos de conhecimento em três unidades temáticas assim denominadas:

- Identidades e alteridades, que possibilitam a percepção da distinção entre o eu, o outro e o nós e, conseqüentemente, o reconhecimento, a valorização e o acolhimento do caráter singular e diverso do ser humano. Essa abordagem será vista do 1º ao 3º ano;
- Manifestações Religiosas, com foco no conhecer, valorizar e respeitar as experiências e manifestações religiosas; serão trabalhadas do 1º ao 4º ano;
- Crenças Religiosas e Filosofias de Vida, unidade temática trabalhada no 4º e no 5º ano, tendo como diretriz a compreensão das narrativas religiosas transmitidas de geração em geração pela oralidade, destacando aspectos estruturantes das tradições e/ou culturas de religiões e filosofias de vida.

### Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições /movimentos religiosos e filosofias de vida a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Números	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Identidades e alteridades	1º	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.	O eu, o outro e o nós
Identidades e alteridades	1º	(EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.	O eu, o outro e o nós
Identidades e alteridades	1º	(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.	Imanência e transcendência
Manifestações religiosas	1º	(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes
Manifestações religiosas	1º	(EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes
Identidades e alteridades	2º	(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência.	O eu, a família e o ambiente de convivência
Identidades e alteridades	2º	(EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.	O eu, a família e o ambiente de convivência
Identidades e alteridades	2º	(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).	Memórias e símbolos

Identidades e alteridades	2º	(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.	Memórias e símbolos
Identidades e alteridades	2º	(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.	Símbolos religiosos
Manifestações religiosas	2º	(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.	Alimentos sagrados
Manifestações religiosas	2º	(EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.	Alimentos sagrados
Identidades e alteridades	3º	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.	Espaços e territórios religiosos
Identidades e alteridades	3º	(EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.	Espaços e territórios religiosos
Manifestações religiosas	3º	(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.	Práticas celebrativas
Manifestações religiosas	3º	(EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.	Práticas celebrativas
Manifestações religiosas	3º	(EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.	Indumentárias religiosas
Manifestações religiosas	3º	(EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.	Indumentárias religiosas
Manifestações religiosas	4º	(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.	Ritos religiosos



Manifestações religiosas	4º	(EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas.	Ritos religiosos
Manifestações religiosas	4º	(EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).	Ritos religiosos
Manifestações religiosas	4º	(EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.	Ritos religiosos
Manifestações religiosas	4º	(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.	Representações religiosas na arte
Crenças religiosas e filosofias de vida	4º	(EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário.	Ideia(s) de divindade(s)
Crenças religiosas e filosofias de vida	4º	(EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.	Ideia(s) de divindade(s)
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.	Narrativas religiosas
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.	Mitos nas tradições religiosas
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).	Mitos nas tradições religiosas
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.	Ancestralidade e tradição oral

Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.	Ancestralidade e tradição oral
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.	Ancestralidade e tradição oral
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.	Ancestralidade e tradição oral

**4.**

# **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SUZANO**

## Os jovens e adultos e a escola

A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada certa, no nível de conclusão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Termo I: 1ª e 2ª série e Termo II: 3ª e 4ª série).

Com base na experiência ou em pesquisas sobre o tema, sabemos que os motivos que levam os jovens e adultos à escola referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um emprego melhor. Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos referem-se também à vontade mais ampla de “entender melhor as coisas”, “se expressar melhor”, de “ser gente”, de “não depender sempre dos outros”.

Especialmente as mulheres, referem-se muitas vezes também ao desejo de ajudar os filhos com os deveres escolares ou, simplesmente, de lhes dar um bom exemplo. Todos os adultos, quando se integram a programas de educação básica, tem uma ideia do que seja a escola, muitas vezes construída baseada na escola que eles frequentaram brevemente quando crianças.

Quase sempre, apesar de se referirem à precariedade dessas escolas, lembram delas com carinho e sentem com pesar o fato de terem tido de abandoná-la ou de nunca terem tido chance de frequentá-la.

É provável que esperem encontrar um modelo bem tradicional de escola, correspondente ao que conheceram anteriormente.

### Aprendizagem de atitudes e valores

É importante também ter em vista que o valor que a escola pode ter para esses jovens e adultos transcende em muito a mera aquisição de conhecimentos ou essas conquistas intelectuais a que nos referimos. Ao avaliarem sua passagem por programas de educação fundamental, muitos jovens e adultos tematizam conquistas que dizem respeito a sua autoimagem e a sua sociabilidade: “agora eu me sinto mais seguro, não tenho vergonha de falar”; “a escola era o lugar onde eu podia encontrar amigos e conversar”; “na escola a gente aprende a conviver com gente diferente” etc.

Somados a esses aspectos, devemos lembrar também que a escola é um espaço especialmente propício para a educação da cidadania.

## **Conquistas cognitivas**

Mas o que, de fato, a educação escolar pode trazer de novo para esses jovens e adultos que já são cidadãos e trabalhadores, que já estão integrados de um modo ou de outro em nossa sociedade? Enumerar algumas conquistas bem evidentes, como o domínio da leitura e da escrita, das operações matemáticas básicas e de alguns conhecimentos sobre a natureza e a sociedade que compõem os componentes curriculares. Mas os produtos possíveis da educação escolar não se resumem a estes mais evidentes.

Neste contexto, ressalta-se a necessidade da adaptação curricular no desenvolvimento da proposta pedagógica. Segundo a Proposta Curricular em Educação para Jovens e Adultos do Ministério da Educação, quem trabalha nesse segmento deve conhecer os estudantes, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno e suas necessidades de aprendizagem.

Respeitar a realidade do estudante é fundamental em todos os níveis de ensino, mas ganha uma importância ainda maior quando eles já são experientes. É preciso levar em consideração os saberes da turma. O papel da EJA é, principalmente, o de ajudar o aluno a perceber mais sensivelmente o mundo que o cerca e ampliar o seu repertório para que consiga solucionar questões do cotidiano com mais propriedade.

## **O contexto social**

As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural a partir dos eixos.

## **A dimensão econômica**

O mundo contemporâneo passa atualmente por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas do trabalho. Estão sendo desenvolvidas novas tecnologias e novas formas de organizar a produção que elevam bastante a produtividade, e delas depende a inserção competitiva da produção nacional numa economia cada vez mais mundializada. Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe.

## **A dimensão política**

Neste ponto nos remetemos às exigências educativas que a sociedade nos impõe no âmbito político. A possibilidade de os diversos setores da sociedade negociarem coletivamente seus interesses está na essência da ideia de democracia. Na história da civilização moderna, o ideal de democracia sempre contemplou o ideal de uma educação escolar básica universalizada.

Através dela, pretende-se consolidar a identidade de uma nação e criar a possibilidade de que todos participem como cidadãos na definição de seus destinos. Para participar politicamente de uma sociedade complexa como a nossa, uma pessoa precisa ter acesso a um conjunto de informações e pensar uma série de problemas que extrapolam suas vivências imediatas e exigem o domínio de instrumentos da cultura letrada.

### **A dimensão cultural**

Assim, chegamos às exigências educacionais que a própria vida cotidiana impõe crescentemente. Para se ter acesso a muitos dos benefícios da sociedade moderna, é preciso ter domínio dos instrumentos da cultura letrada: para se locomover nas grandes cidades ou de uma localidade para outra, para tirar os documentos ou para cumprir inúmeros procedimentos burocráticos, para mover-se no mercado de consumo e, finalmente, para poder usufruir de muitas modalidades de lazer e cultura.

### **A diversidade cultural e a cultura letrada**

No item anterior, caracterizamos o público dos programas de Educação de Jovens e Adultos como um grupo homogêneo do ponto de vista socioeconômico. Do ponto de vista sociocultural, entretanto, eles formam um grupo bastante heterogêneo. Chegam à escola com seus conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida das mais diversas.

A Educação de Jovens e Adultos em Suzano é caracterizada por estudantes com faixa-etária acima dos 40 anos de idade, de acordo com dados do Departamento de Demanda Escolar (SME Suzano, 2020). São donas de casa, balconistas, operários, serventes da construção civil, agricultores, imigrantes de diferentes regiões do país, mais jovens ou mais velhos, homens ou mulheres, professando diferentes religiões. Trazem, enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos.

É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida

e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo.

### **Reorganização Curricular**

A Secretaria Municipal de Educação em face das premissas curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA), subsidiadas pelas dimensões social, econômica, política e cultural e pela diversidade da cultura letrada, realizou a reorganização curricular da modalidade atendendo as prerrogativas presentes na Lei Federal nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que trata sobre a Educação de Jovens e Adultos no Título V, capítulo II, como modalidade de Educação Básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental, considerando a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Inclusiva de um trabalho interdisciplinar com ênfase na transição dos estudantes egressos das Séries Iniciais - Termo I e Termo II da rede municipal, para a progressão dos estudos na rede estadual de ensino.

### **Docência Compartilhada**

A Educação de Jovens e Adultos de Suzano (EJA) inicia um contínuo processo de transição entre as modalidades de ensino, a partir da docência compartilhada.

Ela se constitui em um trabalho integrado entre os professores alfabetizadores e os especialistas nas áreas de Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, na carga horária semanal dos estudantes.

A docência compartilhada propõe um planejamento colaborativo numa perspectiva interdisciplinar e organizado por eixos/temas e pelas áreas do conhecimento Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática entre os profissionais docentes. As propostas perpassam por temas integradores que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações.

## Parceria com a Secretaria Municipal de São Paulo

No ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Suzano realizou parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para a utilização do material Trilhas de Aprendizagens (SME-SP, 2020), com o intuito de promover a adequação e a ressignificação ao território suzanense.

Desta parceria surgiu a oportunidade de utilizar a matriz Priorização Curricular, a qual contempla os Objetivos de Aprendizagens da Educação de Jovens e Adultos - EJA (SME - SP 2020) , previstos para os Termos I e II em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

### 4.1 Objetivos de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos

ALFABETIZAÇÃO TERMO I	LINGUAGENS E CÓDIGOS
CÓDIGO	DESCRIÇÃO
(EFEJAEALP01)	Participar de leituras que envolvam diferentes práticas sociais
(EFEJAEALP20)	Conhecer o sistema alfabético, seus múltiplos usos e funções sociais.
(EFEJAEALP11)	Identificar o próprio nome em listas, bem como outras palavras a depender do contexto comunicativo.
(EFEJAEALP23)	Escrever, a partir dos conhecimentos já construídos, ou seja, segundo as hipóteses de escrita, avançando na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético.
(EFEJAEATPA19)	Reconhecer notícias falsas compartilhadas nas mídias e nas diferentes redes sociais, empregando regras de segurança da internet.
(EFEJAEALP13)	Ler textos que façam uso de linguagem não verbal.
(EFEJAEALP36)	Perceber a necessidade de produzir discurso oral, adequando à linguagem em diferentes contextos de fala. Relatos orais da esfera do cotidiano.
(EFEJAEATPA09)	Ter conhecimento sobre o uso responsável da informação.
(EFEJAEAA02)	Conhecer, analisar, fruir a partir de conhecimento regional e global do acervo de produções nas linguagens visuais, valorizando as matrizes indígena, africana, europeia e outras, em diferentes tempos históricos e regiões, superando estereótipos e modelos hegemônicos de culturas.
(EFEJAEATPA16)	Debater oralmente problemas sociais locais em ambientes mediados por tecnologias.
(EFEJAEALP10)	Ler textos memorizados, percebendo ajustes entre as pautas sonoras e os registros escritos.
(EFEJAEATPA01)	Descrever e utilizar dispositivos de hardware com ajuda do professor.



(EFEJAEF21)	Compreender as danças como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais.
(EFEJAEALP19)	Ler para estudar; se divertir; se informar; se instruir; se emocionar; passar o tempo; recitar; compartilhar informações; apreciar; vivenciar diferentes situações de leitura.
(EFEJAEATPA03)	Reconhecer a lógica existente nas ações concretas e cotidianas.
(EFEJAEATPA11)	Respeitar propriedades intelectuais.
(EFEJAEATPA16)	Debater oralmente problemas sociais locais em ambientes mediados por tecnologias.
(EFEJAEATPA13)	Narrar, escolher e interagir com imagens que refletem ações cotidianas do contexto dos estudantes mediadas pelo professor.
<b>ALFABETIZAÇÃO TERMO I</b>	<b>MATEMÁTICA</b>
<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
(EFEJAEAM01)	Ler, escrever, comparar e ordenar números naturais, observando regularidades do sistema de numeração decimal, e localizá-los na reta numerada.
(EFEJAEAM06)	Calcular o resultado de adição e subtração de números naturais, por meio de estratégias pessoais, decomposição de escritas numéricas, cálculo mental, estimativas e tecnologias digitais para verificar e validar os resultados encontrados.
(EFEJAEAM09)	Utilizar sinais convencionais (+, -, x, : e =) na escrita das operações.
(EFEJAEAM14)	Ler, interpretar, comparar e solucionar problemas com dados apresentados em tabelas simples e gráficos de barras ou de colunas (simples) ou de dupla entrada e identificar alguns dos seus elementos constitutivos como título e fonte.
(EFEJAEAM04)	Explorar relações entre números, tais como: ser maior que, ser menor que, estar entre, ter mais um, ter mais dois, ser o dobro, ser a metade, ser o triplo, ser a terceira parte etc.
(EFEJAEAM06)	Calcular o resultado de adição e subtração de números naturais, por meio de estratégias pessoais, decomposição de escritas numéricas, cálculo mental, estimativas e tecnologias digitais para verificar e validar os resultados encontrados.
<b>ALFABETIZAÇÃO TERMO I</b>	<b>CIÊNCIAS NATURAIS</b>
<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
(EFEJAEAC11)	Valorizar cuidados com o corpo, reconhecendo como as questões de higiene interferem na saúde e na sociabilização das comunidades nas quais os indivíduos estão inseridos.
(EFEJAEAC01)	Avaliar materiais e produtos do ambiente e de uso cotidiano (limpeza, higiene, alimentos, medicamentos ou outros), classificando-os de acordo com suas características.
(EFEJAEAC03)	Avaliar materiais e produtos do ambiente e de uso cotidiano (limpeza, higiene, alimentos, medicamentos ou outros), classificando-os de acordo com suas características.

(EFEJAEAC12)	Reconhecer e comunicar, oralmente, sinais vitais no próprio corpo, como batimentos cardíacos, respiração e temperatura, identificando alterações de alguns sinais e relacionando-os à saúde.
(EFEJAEAC06)	Compreender o significado e a importância da água, seu ciclo e sua relação com as condições socioambientais.
(EFEJAEAC05)	Pesquisar em fontes variadas (internet, livros, revistas, entre outras) informações sobre decomposição de materiais para classificá-los em perecíveis e não perecíveis e propor ações para a conservação de materiais perecíveis.
(EFEJAEAC04)	Propor ações para o descarte adequado de diferentes materiais do cotidiano.
<b>ALFABETIZAÇÃO TERMO I</b>	<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>
<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
(EFEJAEAG01)	Perceber e valorizar o pertencimento da comunidade a qual se insere.
(EFEJAEAH1)	Identificar-se e refletir sobre o significado de ser sujeito histórico.
(EFEJAEAH4)	Reconhecer, valorizar e problematizar a memória individual, coletiva e social de diferentes grupos sociais, como indígenas, migrantes e imigrantes, latino-americanos, africanos, asiáticos dentre outros.
(EFEJAEAG19)	Conhecer os tipos de trabalho realizados no bairro e na cidade de Suzano.
(EFEJAEAH6)	Conhecer o conceito de Direitos Humanos, compreender o conceito de cidadania a partir da Constituição de 1988 e valorizar as atitudes de respeito à diversidade.
(EFEJAEAG03)	Identificar os fluxos migratórios no bairro e a insuficiência desses fluxos populacionais na construção identitária do lugar/comunidade em que vive.
<b>ALFABETIZAÇÃO TERMO II</b>	<b>LINGUAGENS E CÓDIGOS</b>
<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
(EFEJAEBLP22)	Escrever a partir dos conhecimentos já construídos, ou seja, segundo suas hipóteses, avançando na compreensão do funcionamento do sistema de escrita.
(EFEJAEBLP36)	Compartilhar oralmente trajetórias de vida pessoal ou familiar.
(EFEJAEBLP01)	Acompanhar a leitura compartilhada de diferentes textos que envolvam diferentes práticas sociais.
(EFEJAEBLP06)	Relacionar textos com ilustrações e outros recursos gráficos.
(EFEJAEBLP09)	Utilizar procedimentos de leitor para localizar informações a partir de títulos, subtítulos e outros indícios do texto.
(EFEJAEBLP24)	Produzir textos cujo conteúdo já seja conhecido, utilizando recursos próprios da linguagem do gênero produzido.
(EFEJAEBTPA08)	Produzir textos e imagens com mediação do professor.
(EFEJAEBTPA09)	Reconhecer o papel das tecnologias como meio de informação e comunicação na prática social e nas relações cotidianas.

(EFEJAEBLP44)	Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outras palavras de classes relacionadas.
(EFEJAEBA03)	Conhecer, analisar e refletir de modo crítico e empático sobre as tensões e espaço de valor dado às produções artísticas visuais, originárias de matrizes culturais a partir de processos históricos (legitimando lutas e discussões a respeito da valorização da arte e cultura indígena, africana, afrodescendente e de outras matrizes e contextos).
(EFEJAEBA12)	Conhecer, interagir e relacionar-se com o patrimônio cultural visual, do regional ao global, tanto tangíveis (cidades, pinturas murais, esculturas, monumentos e outros objetos) como intangíveis (ofícios e saberes nos procedimentos de criação de imagens e objetos artesanais e artísticos), valorizando matrizes e diversidade cultural.
(EFEJAEBLP47)	Preocupar-se com regras ortográficas ao produzir textos, utilizando dicionários e/ou outros recursos para consulta em caso de dúvidas na grafia convencional.
(EFEJAEBA19)	Conhecer e aproximar-se de ações e manifestações culturais (visita a mostras de dança, ensaios, festas tradicionais e contemporâneas de dança, entre outras ações) que possibilitem a fruição e a interação com a dança indígena, africana, afrodescendente, europeia e outras, investigando suas temporalidades, transformações, contextos sociais e culturais.
(EFEJAEBLP38)	Experienciar momentos de escuta ativa em eventos deliberativos, tais como: audiência pública, assembleia, plenária, grêmios estudantil, com o intuito de participar de tais eventos.
(EFEJAEF21)	Compreender as danças como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais.
(EFEJAEF18)	Agir com respeito durante a vivência das danças, preservando a própria integridade e a dos colegas.
(EFEJAEF70)	Analisar criticamente a ocorrência social das ginásticas.
(EFEJAEBLP25)	Produzir textos em meios eletrônicos e redes sociais, com diferentes intencionalidades.
(EFEJAEBLP10)	Ler e compreender com autonomia diferentes textos do cotidiano.
(EFEJAEBLP26)	Produzir textos da esfera do cotidiano, do mundo do trabalho e da esfera literária.
(EFEJAEBTPA01)	Descrever as funções dos dispositivos e equipamentos (hardware).
(EFEJAEBTPA11)	Ter conhecimento sobre o uso responsável da informação.
(EFEJAEBTPA13)	Compreender que toda produção tem uma autoria.
(EFEJAEBTPA17)	Conhecer e respeitar as propriedades intelectuais.
(EFEJAEBTPA19)	Escolher, descrever e interagir com imagens que refletem ações cotidianas do contexto dos estudantes, mediados pelo professor.
(EFEJAEBTPA23)	Debater oralmente problemas sociais locais em ambientes mediados por tecnologias.

(EFEJAEBA38)	Conhecer, analisar e refletir sobre as músicas feitas por diferentes povos, sempre de maneira crítica (do etnocentrismo e colonialismo), sobretudo com ênfase nas discussões que permitam refletir sobre os parâmetros do som e as formas musicais em distintas manifestações culturais.
(EFEJAEBA39)	Valorizar a música e a cultura de povos ancestrais, sem abrir mão das influências contemporâneas e produção de músicas, contemplando os interesses pessoais e coletivos dos envolvidos.
(EFEJAEBA45)	Conhecer, analisar e realizar música procurando discutir as particularidades dos distintos meios expressivos (voz, instrumentos tradicionais, objetos sonoros, tecnologias digitais contemporâneas), com ênfase na discussão acerca de que maneira estes meios favorecem certas organizações no material musical, bem como em determinadas formas, gêneros e estilos, ao longo da história.
<b>ALFABETIZAÇÃO TERMO II</b>	<b>MATEMÁTICA</b>
<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
(EFEJAEBM03)	Calcular o resultado de operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), envolvendo números naturais, por meio de estratégias pessoais, cálculo mental, arredondamentos, estimativas, técnicas operatórias convencionais e tecnologias digitais, analisando a razoabilidade do cálculo e validando os resultados.
(EFEJAEBM01)	Ler, escrever, comparar e ordenar números naturais e racionais na representação decimal e representá-los na reta numerada.
(EFEJAEBM27)	Solucionar problemas com mais de uma operação que envolvam a escrita decimal de valores do sistema monetário brasileiro.
(EFEJAEBM02)	Analisar, interpretar e solucionar problemas com números naturais compreendendo os significados do campo aditivo (composição, transformação, comparação e composição de transformações) e validar a adequação dos resultados por meio de estimativas ou tecnologias digitais.
(EFEJAEBM22)	Ler e registrar medidas de intervalo de tempo (horas e minutos) em relógios analógicos e digitais e fazer conversões entre suas medidas.
(EFEJAEBM14)	Realizar pesquisa e organizar dados coletados, por meio de tabelas e gráficos de colunas, de barras e pictóricos, com e sem uso de tecnologias digitais.
(EFEJAEBM23)	Estimar e calcular a duração de um intervalo de tempo (em horas e minutos), informando, se for caso, o horário de início e de término desse intervalo de tempo.
(EFEJAEBM07)	Calcular o resultado de operações de adição e subtração, envolvendo números racionais na representação decimal, por meio de cálculo mental, estimativas, aproximações, arredondamentos, técnicas operatórias convencionais e tecnologias digitais, analisando a razoabilidade do cálculo e validando os resultados.
(EFEJAEBM10)	Solucionar problemas que envolvam ampliação ou redução de quantidades de forma proporcional.

<b>ALFABETIZAÇÃO TERMO II</b>	<b>CIÊNCIAS NATURAIS</b>
<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
(EFEJAEBC13)	Valorizar a leitura de rótulos de alimentos para identificar prazo de validade e índice nutricional, ampliando a competência leitora e contribuindo para escolhas alimentares conscientes.
(EFEJAEBC11)	Relacionar características do corpo humano com a construção da identidade e da autoestima.
(EFEJAEBC12)	Identificar os principais nutrientes e compreender a relação entre a nutrição, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.
(EFEJAEBC01)	Compreender as transformações que a matéria sofre e relacioná-las ao seu cotidiano.
(EFEJAEBC04)	Relacionar mudanças na qualidade do solo, da água ou do ar às intervenções humanas, identificando, em situações reais, perturbações ambientais e possíveis medidas de recuperação.
(EFEJAEBC05)	Investigar as transformações de energia presentes no cotidiano, relacionando a alimentação à obtenção de energia nos seres vivos.
(EFEJAEBC10)	Conhecer o corpo humano, identificando seus órgãos e seu funcionamento.
<b>ALFABETIZAÇÃO TERMO II</b>	<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>
<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
(EFEJAEBG27)	Identificar as características do trabalho escravo e do trabalho informal relacionando as questões de direitos humanos e trabalhistas.
(EFEJAEBG08)	Reconhecer os vínculos afetivos que construímos nos espaços de vivência, tais como a escola, o bairro, a rua, a cidade, entre outros, pensando nas semelhanças e diferenças dos usos desses espaços, valorizando, registrando e reconhecendo a diversidade.
(EFEJAEBH3)	Observar como o meio impacta as culturas humanas, suas vivências sociais, culturais e ambientais por meio de estudos de caso, por exemplo, quilombos e aldeamentos indígenas, em diferentes temporalidades.
(EFEJAEBG14)	Produzir textos informativos coletivos, contendo roteiros de ônibus, trens e metrô; o tempo do deslocamento e como utilizar os diferentes meios de transporte.
(EFEJAEBH1)	Conhecer as relações que os sujeitos históricos, em diferentes tempos e espaços, estabelecem com o meio natural.

# REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. e MORAIS, A. Avaliação e Alfabetização. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** / – 3. ed. – São Paulo, Cortez, 2004. – (Coleção Questões da Nossa Época ; 103)

ARROYO, M. M. A trama de um pensamento complexo: espaço banal, lugar e cotidiano. In: CARLOS, Ana Fani (Org.). **Ensaio de geografia contemporânea** – Milton Santos: obra revisitada. SP: Hucitec, 1996. p.55-62.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L.; Moran, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Problemas de la poética de Dostoievski en ruso. 4ª ed. Moscú: eSovetskaia Rossia, 1979.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BASTOS, R. F. e GONZALEZ, T.M. Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 26-38, jul./dez. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/> Acesso em 01/12/20.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos)**. Brasília: MEC, dezembro de 2012.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 8/11/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEB/ DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria da Educação Especial – MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas De Recursos Multifuncionais** / Secretaria da Educação Especial – MEC/SECADI, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão** / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. - Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.



BRASIL. **Decreto Nº 7.611/11** – Dispõe sobre Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)

BRASIL. **Decreto Nº Nº 6.571 DE 17 DE SETEMBRO DE 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6571&ano=2008&ato=cccMTWE50dVpWTd9a>, acesso em 23/12/2022.

BRASIL. **Resolução Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na Modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Disponível em: Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. V. 1- A Escola Comum Inclusiva. MEC/SEESP, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article)

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 11 de 07 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de 9 anos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

BRASIL. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. MEC/SECADI. 2011

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas/** Coordenação Geral SEESP/MEC – Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº.10.436**, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

BRASIL. **Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED - Censo da Educação Básica/2020. Resumo Técnico - Educação Especial.** INEP - MEC.

CANDAU, V. M.. F. **“Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural.** Educ. rev. [online]. 2016, vol.32, n.1, pp.15-34. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698140011>.

CORRÊA, Bárbara R. do P. Gimenez. O Brincar: fundamentos, implicações pedagógicas, decorrências sociais. Curitiba: **Revista Educação em Movimento**, 2003.

CAPRA, F. **O ponto de mutação.** São Paulo. Cultrix, 1982.

DAÓLIO, J. **Da Cultura do corpo.** São Paulo. Ed. Papyrus, 1995.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

DEWEY, J. **Como pensamos.** São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1910.

ESTRADA, A. A. **Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin.** Akrópolis Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, Andréa e LEAL, Telma. Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. São Paulo. Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos e pesquisa / Emília Ferreiro; tradução de Rosana Malerba**. São Paulo. Editora Cortez, 2013.

FREITAS, S. N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES; D.(Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GARCIA, R. L. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso**. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

GALVÃO, Z. RODRIGUES, L. SANCHES NETO, L. **Cultura Corporal de Movimento** In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Educação física: ensino fundamental: livro do professor**. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (Org.). **Lições do Rio Grande: livro do professor**. Porto Alegre: SE/DP, 2009 a. v. 2, p. 115-129.

GONZÁLEZ, F. J; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas Pedagógicas em Educação física: espaço, tempo e corporeidade**. Edelbra, 2012(Entre Nós - Anos iniciais do ensino fundamental, v.9).

GONZÁLEZ, F. **Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação**. Revista Digital, Buenos Aires, v. 10, n. 71, abr., 2004. Disponível em: . Acesso em: 20 de dez. 2010.

GLOSSÁRIO CEALE. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). **Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005 (2001).

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. Suzano. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/suzano.html>. Acesso em 23 dez. 2022.

KAUFMAN, A. M.; GALLO, A.; WUTHENAU, C. **Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita? Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária**. In: Cavalcanti, Zélia (Org). **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Ática, 2010.

KISHIMOTO. **Brinquedo e brincadeira**. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 2000.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais do Brasil: Educação Infantil e Fundamental. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 27. n. 96. Especial, p. 797 – 818, out. 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário**. Porto Alegre. Artmed. 2002

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **R. CEJ**, Brasília, n.26, p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em 06/12/2021.

MONBIOT, G. Neoliberalismo, a ideologia por trás de todos os nossos problemas. [www.monbiot.com](http://www.monbiot.com). Originalmente publicado no jornal **The Guardian**: Neoliberalism – the ideology at the root of all our problems. Tradução de Edson Cunha. Disponível <https://racismoambiental.net.br/2016/11/29/neoliberalismo-a-ideologia-por-tras-de-todos-os-nossos-problemas/>, 2019.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, v. 1, 1996.

OLIVEIRA, J. D.; SOUZA, S. L. “Por uma outra Globalização”: Introdução ao Pensamento de Milton Santos. **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, Rio de Janeiro, V. 8, N.1, p. 147-161. 2018 ISSN 2237-3071.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Cortez, 2005.

PARLEBAS, Pierre. Juegos, Deporte y Sociedad: Léxico de Praxiologia motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PARRA, C, SAIZ, I. **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas/ .. [et.al]**; tradução Juan Acunã Llorens. Porto Alegre: Artmed, 1996.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RIBEIRO, M.L.S., BAUMEL (orgs.) Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas reflexões. In: **Educação Especial Do querer ao Fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUSSEAU, J. J. A origem da desigualdade entre os homens. Editora Escala, 2012.

SANTOS, M. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

\_\_\_\_\_. **Espaço e Sociedade. Petrópolis: Vozes, 1979.**

\_\_\_\_\_. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

\_\_\_\_\_. **Espaço e método. São Paulo: Nobel, 1985.**

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Território globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996. SANTOS, M. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Documento Orientador para sondagem de Matemática: Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinar – Ensino Fundamental.** – São Paulo: SME/COPEP, 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Paulista**, 2019 [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo\\_paulista\\_26\\_07\\_2019.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf). Acesso em 01/12/2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo, Cortez e Associados, 2003.

SILVA, S.C. Hakers: artífices do imaterial. IN: BLASS, Leila M. da Silva. **Imaterial e a construção dos saberes** (org.). São Paulo, EDUC/FAPESP, 2014.

SUZANO. **Lei nº 4.756 de 04 de abril de 2014.** Anexo III. Disponível em: <https://www.suzano.sp.gov.br/web/wp-content/uploads/2015/10/Lei-4756-14.pdf>. Acesso em 23/12/2022.

SUZANO. **Lei nº 5.321 de 15 de dezembro de 2021.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/suzano/lei-ordinaria/2021/533/5321/lei-ordinarian-5321-2021-institui-o-programa-prevenir-a-violencia-escolar>. Acesso em 28 de dezembro de 2022.

TOLEDO, M.; TOLEDO, Mauro. **Didática de matemática: como dois e dois: a construção da matemática.** São Paulo: FTD, 1997. – (Conteúdo e Metodologia).

TONUCCI, F. A Cidade das Crianças. Lateza, 1996.

TONUCCI, F. Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos. **Portal Aprendiz**, São Paulo, 21 set. 2016. Disponível em: <http://cidadeseeducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VENÂNCIO, L. **Projeto político-pedagógico e a educação física escolar: uma prática pedagógica possível.** Natal: UFRN/Paidéia, 2005. (Coleção cotidiano escolar: a educação física no ensino fundamental - 5a. a 8a. séries, v.1, n.1, p.114-27).

VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade.** Curitiba: Editora da UFPR, 2009.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) . Acesso em 26 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 26 de maio de 2023.

LEI Nº 4332, DE 20/11/2009: Dispõe sobre a política municipal de promoção da igualdade racial, cria o “Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial” , e dá outras providências.

LEI COMPLEMENTAR Nº 275 DE 23 DE JUNHO DE 2015: Institui o “Plano Municipal de Educação 2015/2025”, e dá outras providências. (Autoria: Executivo Municipal - Projeto de Lei Complementar nº 013/2015)

**ODS BRASIL**. Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2022. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br>. Acesso em 22 de maio de 2023.

ONU BR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. A Agenda 2030. 2015.

Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em 22 de maio de 2023.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2023.



PREFEITURA DE  
**Suzano**  
Secretaria da Educação

