



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
• IIPE-UNESCO Buenos Aires
• Oficina para América Latina

BRASIL

Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. Segunda Versão Revista

Autor Institucional

Ministério da Educação

Resumen

Se establecen los principios de la base nacional común curricular, y los derechos de aprendizaje y desarrollo. Presenta las especificaciones de las áreas del conocimiento y sus componentes curriculares para las etapas de la educación infantil, la educación primaria y la educación media, con el objetivo de orientar los sistemas en la elaboración de sus propuestas curriculares.

FECHA DE ACTUALIZACIÓN DE ESTE REGISTRO: 01/08/2018





BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

2ª versão revista

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

consed
Conselho Nacional de Secretários de Educação

UNDIME
União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação

Ministério da Educação

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

PROPOSTA PRELIMINAR

SEGUNDA VERSÃO

REVISTA

abril | 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Ministro de Estado da Educação:

Aloizio Mercadante

Secretaria Executiva:

Luiz Cláudio Costa

Secretaria de Educação Básica:

Manuel Palacios da Cunha e Melo

Diretoria de Currículos e Educação Integral:

Italo Modesto Dutra

Coordenação-Geral de Ensino Médio:

Ricardo Magalhães Dias Cardozo

Coordenação-Geral de Ensino Fundamental:

Élsio José Corá

Coordenação-Geral de Educação Infantil:

Rita de Cássia Freitas Coelho

Coordenação-Geral de Educação Integral:

Leandro da Costa Filho

CONSED

Presidente / Secretário de Estado de Educação de Santa Catarina:

Eduardo Deschamps

Secretaria Executiva:

Nilce Rosa da Costa

Vice-Presidente / Secretário de Estado da Educação da Bahia:

Oswaldo Barreto Filho

Vice-Presidente / Secretário de Estado de Educação do Amazonas:

Rossieli Soares da Silva

Vice-Presidente / Secretária de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul:

Maria Cecília Amendola da Motta

Vice-Presidente / Secretário de Estado da Educação do Rio de Janeiro:

Antonio José Vieira de Paiva Neto

Vice-Presidente / Secretária de Estado da Educação do Paraná:

Ana Seres Trento Comin

UNDIME NACIONAL

Presidência:

Alessio Costa Lima

Dirigente Municipal de Educação de Tabuleiro do Norte/ CE

Vice-Presidência:

Secretaria de Articulação:

Adenilde Stein Silva

Dirigente Municipal de Educação de Marechal Floriano/ ES

Secretaria de Coordenação Técnica:

Jorcirley de Oliveira

Dirigente Municipal de Educação de Araguaína/ TO

Secretaria de Comunicação:

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz

Dirigente Municipal de Educação de Florianópolis/ SC

Secretaria de Finanças:

Maria Edineide de Almeida Batista

Dirigente Municipal de Educação de Lagoa de Pedras/ RN

Secretaria de Assuntos Jurídicos:

Horácio Francisco dos Reis Filho

Dirigente Municipal de Educação de Goiana/ PE

Presidência Região Centro-Oeste:

Virgínia Maria Pereira de Melo (em exercício)

Dirigente Municipal de Educação de Anápolis/ GO

Presidência Região Nordeste:

Gelcivânia Mota Silva

Dirigente Municipal de Educação de Serrinha/ BA

Presidência Região Norte:

Edelson Penaforth Pinto

Dirigente Municipal de Educação de Tonantins/ AM

Presidência Região Sudeste:

Priscilla Maria Bonini Ribeiro

Dirigente Municipal de Educação de Guarujá/ SP

Presidência Região Sul

Celso Augusto de Souza de Oliveira (em exercício)

Dirigente Municipal de Educação de Telêmaco Borba/ PR

EQUIPE DE ASSESSORES E ESPECIALISTAS

COORDENAÇÃO

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello	UFJF
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	UFMG

COMITÊ DE ASSESSORES

Alex Branco Fraga	UFRGS
Begma Tavares Barbosa	UFJF
Edenia Maria Ribeiro do Amaral	UFRPE
Edgar de Brito Lyra Netto	PUC/RIO
Gilberto Icle	UFRGS
Luiz Carlos Menezes	USP
Marcelo Câmara dos Santos	UFPE
Marcelo Tadeu Baumann Burgos	PUC/RIO
Margarete Schlatter	UFRGS
Maria Carmen Silveira Barbosa	UFRGS
Maria Eunice Ribeiro Marcondes	USP
Maria Zélia Versiani Machado	UFMG
Rosane Moreira Silva Meirelles	UERJ
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	USP

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS

EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvia Helena Vieira Cruz	UFC
Paulo Sérgio Fochi	UNISINOS

ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

ÁREA DE LINGUAGENS

LÍNGUA PORTUGUESA

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Maria de Nazaré Pereira Rodrigues	AC/Consed
Iracilda da Silva Almeida	AL/Undime
Débora Baroudi Nascimento	SP/Undime
Denise Maria de Carvalho Lopes	UFRN
Tânia Tuchtenhagen Clarindo	RS/Undime

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Wirley Jatniel Piñheiro de Oliveira	AP/Consed
Leila Soares de Souza Perussolo	RR/Undime
Eliana Merlin Deganutti de Barros	UENP

ENSINO MÉDIO

Vilma Lenir Calixto	PR/Consed
Paulo André Alves Figueiredo	PA/Consed
Micheline Madureira Lage	IFG
Adair Bonini	UFSC
Andréa Walder Zanatti	MS/Consed

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

ENSINO FUNDAMENTAL

Ivo Marçal Vieira Junior	DF/Consed
Joseni Terezinha Frainer Pasqualini	SC/Consed
Parmenio Camurça Citó	UFRR
Massilia Maria Lira Dias	UFC

ENSINO MÉDIO

Monica Lemos de Matos	RJ/Consed
Ricardo Luiz Teixeira de Almeida	UFF
Maria del Carmen Fátima Gonzáles Daher	UFF

ARTE

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Ana Paula Gomes	MA/Consed
Leila Cristina Mattei Cirino	PR/Consed
Marcos Villela Pereira	PUC/RS
Carla Andrea Silva Lima	UFU

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Henrique Lima Assis	GO/Consed
Gerson da Silva Rodrigues	SP/Undime

ENSINO MÉDIO

Carlos Eduardo Povinha	SP/Consed
Claudia Cavalcante Cedraz Caribé de Oliveira	BA/Consed
Andreia Veber	UEM

EDUCAÇÃO FÍSICA

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Vagno Ferreira de Sousa	PA/Undime
Elias Carvalho Pereira Junior	ES/Consed
Marcos Garcia Neira	USP
Admir Soares de Almeida Junior	PUC/MG

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Luciana Pegoraro Penteadó Gândara
Alaécio Guimarães
Suraya Cristina Darido
Santiago Pich

TO/Consed
MS/Undime
UNESP
UFSC

ENSINO MÉDIO

João Manoel de Faro Neto
Marcílio Souza Júnior
Vitor Powaczruk
Fernando Jaime González

SE/Consed
UPE
RS/Consed
UNIJUI

ÁREA DE MATEMÁTICA

MATEMÁTICA

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Amarildo Ferreira
Paulo Meireles Barguil
Sandra Arlinda Carioca
Monica Cerbella Freire Mandarinó
Maria Tereza Carneiro Soares

RO/Consed
CE/Consed
MG/Undime
UNIRIO
UFPR

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Eriberto Barroso Façanha Filho
Vania Fonseca Maia
Abraão Juvencio de Araujo
Rony Claudio de Oliveira Freitas

AM/Consed
RJ/Undime
UFPE
IFES

ENSINO MÉDIO

Reinaldo de Luna Freire
Antonio Cardoso do Amaral
Maria Isabel Ramalho Ortigão
Ruy Cesar Pietropaolo

PB/Consed
PI/Consed
UERJ
Universidade Anhanguera

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

CIÊNCIAS

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Joelma Bezerra da Silva
Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes

RR/Consed
MT/Consed

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Maria Oneide de Oliveira Enes Costa
Yassuko Hosoume
Mauricio Compiani

RO/Consed
IF/USP
FE/UNICAMP

BIOLOGIA

ENSINO MÉDIO

Minancy Gomes de Oliveira	PE/Consed
Gleyson Souza dos Santos	SE/Consed
Claudia de Alencar Serra e Sepulveda	UEFS
Danusa Munford	UFMG
Marcelo Tadeu Motokane	USP

FÍSICA

ENSINO MÉDIO

Andre Luiz Ribeiro Vianna	BA/Consed
Suzana Maria de Castro Lins	PE/Consed
Milton Antonio Auth	FACIPI/UFU
Eduardo Adolfo Terrazzan	UFSMS
André Ferrer Pinto Martins	UFRN

QUÍMICA

ENSINO MÉDIO

Maurício Brito da Silva	AM/Consed
Maria Rosário dos Santos	PI/Consed
Ricardo Gauche	UnB
Agustina Rosa Echeverría	UFG
Eduardo Fleury Mortimer	FaE/UFMG

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

HISTÓRIA

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Tatiana Garíglío Clark Xavier	MG/Consed
Maria da Guia de Oliveira Medeiros	RN/Undime
Margarida Maria Dias de Oliveira	UFRN
Leila Soares de Souza Perussolo	RR/Undime

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Marinelma Costa Meireles	MA/Consed
Rilma Suely de Souza Melo	PB/Undime
Giovani Jose da Silva	UFAP

ENSINO MÉDIO

Reginaldo Gomes da Silva	AP/Consed
Antônio Daniel Marinho Ribeiro	AL/Consed
Leandro Mendes Rocha	UFG

GEOGRAFIA

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Genildo Alves da Silva	AC/Consed
Marcia Garcia Leal Pires	DF/Consed
Gisele Girardi	UFES
Ínia Franco de Novaes	ESEBA/UFU

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Paulo Gerson de Lima	RN/Consed
Cleudemarcos Lopes Feitoza	CE/Undime
Claudia Luisa Zeferino Pires	UFRGS
Jussara Fraga Portugal	UNEB

ENSINO MÉDIO

Maycon Silva de Oliveira	TO/Consed
Samuel Silva Chaves	MT/Consed
Edilza Laray de Jesus	UEA
Flaviana Gasparotti Nunes	UFGD

ENSINO RELIGIOSO

ENSINO FUNDAMENTAL

Adecir Pozzer	SC/Consed
Simone Riske Koch	SC/Consed
Leonel Piovezana	UNOCHAPECO
Francisco Sales Bastos Palheta	UFAM

FILOSOFIA

ENSINO MÉDIO

Emerson Costa	SP/Consed
José Aílto Vargas da Rosa	ES/Undime/SEDUC
Érico Andrade Marques de Oliveira	UFPE

SOCIOLOGIA

ENSINO MÉDIO

Fabiano Farias de Souza	RJ/Consed
Marcos Antonio Silva	MG/Consed
Ileizi Luciana Fiorelli Silva	UEL
Haydée Glória Cruz Caruso	UnB

PROFESSORES QUE COLABORARAM COMO REVISORES DOS DOCUMENTOS DA BNCC

Rosângela Veiga Júlio Ferreira	Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF
Vânia Fernandes	Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF
Simone da Silva Ribeiro	Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF
Luciene Ferreira da Silva Guedes	Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF
Márcio Fagundes Alves	Instituto Metodista Granbery
Orlando Ednei Ferretti	Universidade Federal de Santa Catarina
Gabriela Pellegrino Soares	Universidade de São Paulo

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Henrique Polidoro
Paula Habib
Daniela Mendes

EQUIPE DE ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO DO PORTAL DA BNCC

Edna Rezende Silveira de Alcântara	(UFJF – Coordenadora)
Sílvio Lucas Pereira Filho	
Douglas Carvalho	
Rafael Soares Vieira	

EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

PESQUISADORES

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa	(UnB – Coordenadora)
Adriana Almeida Sales de Melo	(UnB)
Alan Ricardo da Silva	(UnB)
Claudete de Fatima Ruas	(UnB)
Edgar de Brito Lyra Netto	(PUC-Rio)
Edna Rezende Silveira de Alcântara	(UFJF)
Gilberto Daisson Santos	(UnB)
Gilberto Lacerda Santos	(UnB)
Janaína de Aquino Ferraz	UnB)
José Angelo Belloni	(UnB)
Loureine Rapôso Oliveira Garcez	(UnB)
Luiz Honorato da Silva Júnior	(UnB)
Marcelo Tadeu Baumann Burgos	(PUC-Rio)
Ricardo Barros Sampaio	(UnB)
Rudi Henri van Els	(UnB)
Valdir Adilson Steinke	(UnB)

AUXILIARES DE PESQUISA

ACRE

Maria Gomes Cordeiro
Patrícia Maria de Souza Régio

ALAGOAS

Ana Maria do Nascimento Silva
Edluza Maria Soares de Oliveira
Luiz Carlos Santos de Oliveira

AMAPÁ

Fábio do Socorro Dias Brito
Jonas Loureiro Dias

AMAZONAS

Willas Dias da Costa
Soraya de Oliveira Lima
Regina Célia Moraes Vieira

BAHIA

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira
Alexsandro Rocha de Souza
Helaine Pereira de Souza
Anny Carneiro Santos

CEARÁ

Gilmar Dantas da Silva
Maria de Jesus Araújo Ribeiro
Nilson de Souza Cardoso

DISTRITO FEDERAL

Norma Lúcia de Queiroz
Denise de Oliveira Alves

ESPÍRITO SANTO

Jomaira Ramos de Freitas Mariano
João Paulo Derocy Cêpa
Elias Carvalho Pereira Junior

GOIÁS

Ivone Garcia Barbosa
Luciana Barbosa Candido Carniello
Regina Efigenia de Jesus Silva Rodrigues

MARANHÃO

Helyne Costa de Jesus
Ozana Guterres de Abreu
Elaine Araújo Gheysens
Maria Gorethi dos Santos Camelo

MATO GROSSO

Taciana Balth Jordão
Rosemai Maria Victorio
Otair Rodrigues Rondon Filho

MATO GROSSO DO SUL

Alfredo Souza de Oliveira
Adriano da Fonseca Melo

MINAS GERAIS

Eliane Nogueira de Azevedo
Elaine Maria de Camargos
Sérgio Augusto Domingues
Sulamita Maria Comini César

PARÁ

Sandra Helena Ataíde de Lima
Sílvia Sueli Santos da Silva

PARAÍBA

Francio Xavier Santos Costa
Iara de Oliveira Barros Araújo
Tânia Dantas Gama

PARANÁ

Andreliza Cristina de Souza
Edinéia Aparecida Chaves de Oliveira
Fabiane Freire França
Tania Conceição Iglesias

PERNAMBUCO

Leocádia Maria da Hora Neta
Marxwell José Albuquerque Alves da Silva
Maria de Fátima de Andrade Bezerra
Claudinne Briano Canuto

PIAUI

Antonio de Sousa Silva
Raimundo Araujo Costa Sobrinho
Rizalva dos Santos Cardoso Rabêlo

RIO DE JANEIRO

Leonardo Elydio da Silveira
Sabrina Machado Campos
Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alves
Marcus Vinicius Silva de Oliveira

RIO GRANDE DO NORTE

Débora Maria do Nascimento
Margarete Ferreira do Vale de Sousa
Maria Lúcia Pessoa Sampaio

RIO GRANDE DO SUL

Rossana Padilha Negreira
Rudson Adriano Rossato da Luz
Maria Jose Fernandes dos Reis Fink
Isabel Letícia Pedroso de Medeiros

RONDÔNIA

Mariza Salvi
Janette de Fátima Reis

RORAIMA

Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale
Catarina Janira Padilha

SANTA CATARINA

Márcia Inês Bernadt Wurzius
Suzy de Castro Alves
Rosa Cristina Cavalcanti de Albuquerque Pires

SÃO PAULO

Fabiana Granado Garcia Sampaio
Luana Serra Elias Tavares
Luiz Miguel Martins Garcia
Mara Suzany Romano Bergamo

SERGIPE

Gabriela Zelice de Queiroz da Cruz
Francileide Souza Alves

TOCANTINS

Maria Rita de Cássia Labanca
Robson Vila Nova Lopes

COORDENADORES INSTITUCIONAIS DAS COMISSÕES ESTADUAIS PARA A DISCUSSÃO DA BNCC**COORDENADORES INDICADOS PELAS PRESIDÊNCIAS ESTADUAIS DA UNDIME**

Maria Izauníria Nunes da Silva	UNDIME/AC
Josefa da Conceição	UNDIME/AL
Silleti Lúcia Sarubi de Lyra	UNDIME/AM
Cleiberton Riullen Souza dos Santos	UNDIME/AP
Rosilene Vila Nova Cavalcante	UNDIME/BA
Regivaldo Freires da Silva	UNDIME/CE
Jomaira Ramos de Freitas Mariano	UNDIME/ES
Luciana Barbosa Cândido Carniello	UNDIME/GO
Maria Gorethi dos Santos Camelo	UNDIME/MA
Maria Virgínia Moraes Garcia	UNDIME/MG
Marilda Fernandes de Oliveira Coelho	UNDIME/MS
Lenir de Fátima Alves Ferreira Vronski	UNDIME/MT

Nair Cristine da Silva Mascarenhas	UNDIME/PA
Rosilda Maria Silva	UNDIME/PB
Aderito Hilton do Nascimento	UNDIME/PE
Antônio de Sousa	UNDIME/PI
Alessandro Cristian Vin Linsingen	UNDIME/PR
Andrea Machado Pereira de Carvalho	UNDIME/RJ
Andrea Carla Pereira CAmos Cunha	UNDIME/RN
Maria Edineide de Almeda Batista	UNDIME/RN
Mariza Salvi	UNDIME/RO
Kennedy Leite da Silva	UNDIME/RR
Márcia Adriana de Carvalho	UNDIME/RS
Mareni de Fátima Rosa da Silva	UNDIME/SC
Paulo Roberto Caduda Santos	UNDIME/SE
Maridalva Oliveira Amorim Bertacini	UNDIME/SP
Cristiane Terezinha Vidotti	UNDIME/TO

COORDENADORES INDICADOS PELAS SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

Rúbia de Abreu Cavalcante	CONSED/AC
Laura Cristiane de Souza	CONSED/AL
Vera Lúcia Lima da Silva	CONSED/AM
Ailton Asdrubal Cardoso Guedes	CONSED/AP
Valdirene Oliveira Souza	CONSED/BA
Betânia Maria Gomes Raquel	CONSED/CE
Rita de Cacia V.M. de Sousa	CONSED/DF
João Paulo Derocy Cêpa	CONSED/ES
Wisley João Pereira	CONSED/GO
Silvana Maria Machado Bastos	CONSED/MA
Augusta Aparecida Neves de Mendonça	CONSED/MG
Hélio Queiroz Daher	CONSED/MS
Otair Rodrigues Rondon Filho	CONSED/MT
Maria Beatriz Mandelert Padovani	CONSED/PA
Aparecida de Fátima Uchoa Rangel	CONSED/PB
Ana Coelho Vieira Selva	CONSED/PE
Carlos Alberto Pereira da Silva	CONSED/PI
Rosângela Bezerra de Melo	CONSED/PR
Fabiano Farias de Souza	CONSED/RJ
Alessandro Augusto de Azevedo	CONSED/RN
Joel Domingos Pereira	CONSED/RO
Márcia Helena Maia de Lima	CONSED/RR
Maria José Fernandes dos Reis Fink	CONSED/RS
Júlia Siqueira da Rocha	CONSED/SC
Gabriela Zelice de Queiroz da Cruz	CONSED/SE
Ghisleine Trigo Silveira	CONSED/SP
Divino Mariosan Rodrigues de Siqueira	CONSED/TO

AGRADECIMENTOS

O Ministério da Educação agradece a interlocução estabelecida com as Associações Profissionais e Científicas abaixo listadas pelas contribuições críticas na discussão pública para a construção da Base Nacional Comum Curricular.

INSTITUIÇÃO	Presidente
ABE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTATÍSTICA	Vera Lucia Damasceno Tomazella
ABFHIB – Associação Brasileira de Filosofia e História da Biologia	Aldo Mellender de Araújo
ABH – Associação Brasileira de Hispanistas	Diana Araujo Pereira
ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas	Narciso Laranjeira Telles da Silva
ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada	João Cezar de Castro Rocha
ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística	Mariangela Rios de Oliveira
ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	Sandra Escovedo Selles
AGB NACIONAL – Associação dos Geógrafos Brasileiros	Márcio Cataia
ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil	Paula Tatianne Carréra Szundy
ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança	Lenira Peral Rengel
ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas	Nara Cristina Santos
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	Andréa Barbosa Gouveia
ANPEGE – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia	Dirce Maria Antunes Suertegaray
ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais	José Ricardo Ramalho

ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia	Marcelo Carvalho
ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística	Fabio Akcelrud Durão
ANPUH – Associação Nacional de História	Maria Helena Rolim Capelato
Braz-TESOL	Valéria França
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte	Simone Rechia
CEALE – Centro de alfabetização, leitura e escrita	Isabel Cristina Alves da Silva Frade
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária	Maria Alice Setubal
CONEF - Comitê Nacional de Educação Financeira	Banco Central do Brasil
FAEB – Federação de Arte/Educadores do Brasil	Ana Luiza Ruschel Nunes
IMPA – Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada	Diretor Geral: Marcelo Viana
SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática	Alessandro Jacques Ribeiro
SBEEnBIO – Associação Brasileira de Ensino de Biologia	Ana Cléa Braga Moreira Ayres
SBC – Sociedade Brasileira de Computação	Lisandro Zambenedetti Granville
SBF – Sociedade Brasileira de Física	Ricardo Magnus Osório Galvão
SBM – Sociedade Brasileira de Matemática	Hilário Alencar
SBMAC – Sociedade Brasileira de Matemática Aplicada e Computacional	Antônio José da Silva Neto
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência	Helena B. Nader
SBQ – Sociedade Brasileira de Química	Adriano D. Andricopulo

O Ministério da Educação agradece aos pesquisadores abaixo listados pela contribuição à discussão pública na forma de pareceres críticos sobre a primeira versão preliminar da BNCC

Áreas	Componentes Curriculares	Nome do Especialista Indicado	Instituição			
LIN		Gilvan Müller de Oliveira	Universidade Federal de Santa Catarina			
		Edleise Mendes Oliveira Santos	Universidade Federal da Bahia			
		Terezinha da Conceição Costa-Hübes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná			
	Língua Portuguesa		Ana Maria de Mattos Guimarães	Universidade do Vale do Rio dos Sinos		
			Maria Cristina Rigoni Costa	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro		
			Marcos Araújo Bagno	Universidade de Brasília		
			Sirio Possenti	Universidade Estadual de Campinas		
			Delaine Cafiero Bicalho	Universidade Federal de Minas Gerais		
			Língua Estrangeira		Alexandre do Nascimento Almeida	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
					Silvana de Gaspari	Universidade Federal de Santa Catarina
			Rosa Maria de Oliveira Graça	Universidade Federal do Rio Grande do Sul		
			Clara Zeni Camargo Dornelles	Universidade Federal do Pampa		
			Inés Kayon de Miller	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro		
			Marcia Paraquett Fernandes	Universidade Federal da Bahia		
			Werner Heidermann	Universidade Federal de Santa Catarina		
			Claudia Estevam Costa	Colégio Pedro II		
			Aldo Victorio Filho	Universidade do Estado do Rio de Janeiro		
			Mirian Celeste Ferreira Dias Martins	Universidade Presbiteriana Mackenzie		
			Alexandre José Molina	Universidade Federal de Uberlândia		
			Cassia Navas Alves de Castro	Universidade Estadual de Campinas		
			Arte		Luciana Marta Del-Bem	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
					Mônica Torres Bonatto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
					Carmina Mendes André	Universidade Estadual Paulista
					José Angelo Gariglio	Universidade Federal de Minas Gerais
			Educação Física		Lívia Tenorio Brasileiro	Universidade de Pernambuco
	Marta Genú Soares	Universidade do Estado do Pará				
	Ricardo Rezer	Universidade Comunitária da Região de Chapecó				
	Valter Bracht	Universidade Federal do Espírito Santo				
	Vânia de Fátima Matias de Souza	Universidade Estadual de Maringá				
	Anegleyce Teodoro Rodrigues	Universidade Federal de Goiás				
	Rodolfo Rozengardt	Universidad Nacional de La Pampa / Universidad Nacional de Avellaneda				

MAT	Matemática	Maria Alice Gravina	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
		Paulo Cezar Pinto Carvalho	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada / Fundação Getúlio Vargas
		Alcilea Augusto	Universidade Federal do Rio de Janeiro
		Airton Carrião	Universidade Federal de Minas Gerais
		Cármem Lúcia Brancaglion Passos	Universidade Federal de São Carlos
		Adair Mendes Nacarato	Universidade São Francisco
		Cristiano Alberto Muniz	Universidade de Brasília
		Iole de Freitas Druck	Universidade de São Paulo
CN	Química	Luiz Henrique Ferreira	Universidade Federal de São Carlos
		Flávia Maria Teixeira dos Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Física	Maurício Pietrocola Pinto de Oliveira	Universidade de São Paulo
		Cibelle Celestino Silva	Universidade de São Paulo
		Rosiléia Oliveira de Almeida	Universidade Federal da Bahia
		Helenice Aparecida Bastos Rocha	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CH	Geografia	Renilson Rosa Ribeiro	Universidade Federal de Mato Grosso
		Luis Fernando Cerri	Universidade Estadual de Ponta Grossa
		Marieta de Moraes Ferreira	Universidade Federal do Rio de Janeiro
		Marcelo de Souza Magalhães	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
		Martha Campos Abreu	Universidade Federal Fluminense
		Sandra Regina Ferreira de Oliveira	Universidade Estadual de Londrina
		Pedro Paulo Abreu Funari	Universidade Estadual de Campinas
		Flavia Eloisa Caimi	Universidade de Passo Fundo
		Douglas Santos	Universidade Federal da Grande Dourados / Universidade Pedagógica de Moçambique
		José Eustáquio de Sene	Universidade de São Paulo
		Marcos Antônio Campos Couto	Universidade estadual do Rio de Janeiro
		Maria Elena Ramos Simielli	USP - Universidade de São Paulo
		Vania Rubia Farias Vlach	Universidade Federal de Uberlândia
Dirce Maria Antunes Suertegaray	Universidade Federal do Rio Grande do Sul		
Amélia Regina Batista Nogueira	Universidade Federal do Amazonas		
Nestor André Kaercher	Universidade Federal do Rio Grande do Sul		
Elcio Cecchetti	FURB / UFSC		
Filosofia	Eduardo Salles de Oliveira Barra	Universidade Federal do Paraná	
	Patrícia Del Nero Velasco	Universidade Federal do ABC	
	Elisete Medianeira Tomazetti	Universidade Federal de Santa Maria	
	Filipe Ceppas de Carvalho e Faria	Universidade Federal do Rio de Janeiro	
	Carlos Benedito de Campos Martins	Universidade de Brasília	
	Diogo Tourino de Sousa	Universidade Federal de Santa Maria	
	Helena Maria Bomeny Garchet	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	

Educação Infantil	Educação Infantil	Eloisa Acires Candal Rocha	Universidade Federal de Santa Catarina
		Vânia Carvalho de Araújo	Universidade Federal do Espírito Santo
		Tizuko Morchida Kishimoto	Universidade de São Paulo
		Sonia Kramer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Temas da Diversidade	Direitos Humanos	Débora Diniz	Universidade de Brasília Anis – Instituto de Bioética
	Educação Inclusiva	Maria Teresa Egler Montoan	Universidade Estadual de Campinas
	Educação Ambiental	Marcos Sorrentino	Universidade de São Paulo
		Luís Donisete Benzi Grupioni	Universidade de São Paulo e Secretário-Executivo do Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena
		Antonio Hilario Aguilera Urquiza	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
		Wilma de Nazaré Baía Coelho	Universidade Federal do Pará
		Clarice Salete Traversini	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Educação Integral	Luiz Alexandre Oxley da Rocha	Universidade Federal do Espírito Santo	

SUMÁRIO

SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O BRASIL	24
PRINCÍPIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	33
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	44
A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
AS ÁREAS DO CONHECIMENTO E SEUS COMPONENTES CURRICULARES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	85
A ÁREA DE LINGUAGENS	86
Língua Portuguesa	87
Educação Física.....	99
Arte.....	112
Língua Estrangeira Moderna	119
A ÁREA DE MATEMÁTICA.....	131
Matemática.....	134
A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	136
Ciências	141
Física	142
Química.....	146
Biologia.....	149
A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS.....	152
História.....	154
Geografia.....	157
Sociologia	164
Filosofia	166
A ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO.....	168

A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	175
EIXOS DE FORMAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	176
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	180
OS/AS ESTUDANTES E SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	180
AS ÁREAS DE CONHECIMENTO E OS COMPONENTES CURRICULARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	183
A ÁREA DE LINGUAGENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	183
A Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	185
A Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	234
A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	240
A ÁREA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	252
A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	282
A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	296
A História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	298
A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	310
A ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	316
OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	321
OS/AS ESTUDANTES E SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	321
A ÁREA DE LINGUAGENS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	324
A Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental	327
A Língua Estrangeira Moderna nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	368
A Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental	382
A Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental	394
A ÁREA DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	400
A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	436
A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	450
A Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	452
A História nos Anos Finais do Ensino Fundamental	460
A ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	478

A ETAPA DO ENSINO MÉDIO.....	487
OS/AS ESTUDANTES E SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO NO ENSINO MÉDIO	488
FINALIDADES, DIMENSÕES E EIXOS DE FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	489
PROGRESSÕES E CAMINHOS DE FORMAÇÃO INTEGRADA NO ENSINO MÉDIO	494
AS POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	495
AS ÁREAS DE CONHECIMENTO E OS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO	499
A ÁREA DE LINGUAGENS NO ENSINO MÉDIO.....	500
A Língua Portuguesa no Ensino Médio.....	504
A Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio.....	514
A Arte no Ensino Médio	516
A Educação Física no Ensino Médio	524
UNIDADES CURRICULARES DA ÁREA DE LINGUAGENS PARA O ENSINO MÉDIO	528
A ÁREA DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO	559
A Matemática no Ensino Médio	561
AS UNIDADES CURRICULARES DE MATEMÁTICA	562
A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO MÉDIO	582
A Física no Ensino Médio	586
A Química no Ensino Médio	591
A Biologia no Ensino Médio	596
AS UNIDADES CURRICULARES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO MÉDIO	604
A ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO	628
A História no Ensino Médio	631
A Geografia no Ensino Médio	632
A Sociologia no Ensino Médio	634
A Filosofia no Ensino Médio.....	635
AS UNIDADES CURRICULARES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO	637

SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O BRASIL

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação.

Para o Ministério da Educação, o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social. Em consonância com seu papel de coordenar a política nacional de Educação Básica, o MEC desencadeou um amplo processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A concepção de educação como direito abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, às condições para seu exercício de cida-

dania. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento¹, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais.

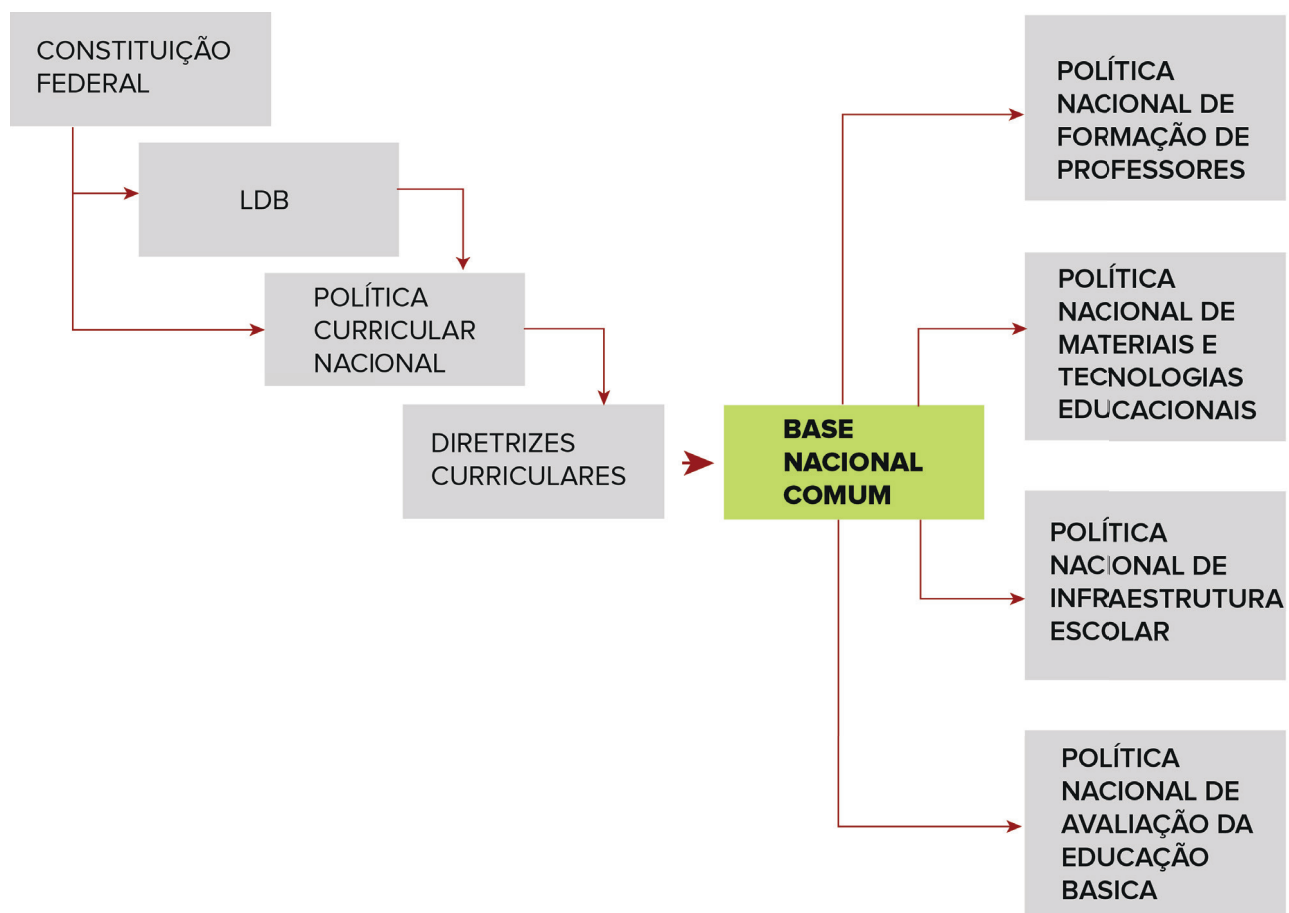
De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entende-se a Base Nacional Comum Curricular como

os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31).

Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza.

A Base Nacional Comum integra a Política Nacional de Educação Básica, conforme a figura a seguir.

¹ De acordo com o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO, objetivos de aprendizagem referem-se à “especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional (Adaptado de: UNESCO-UIS,2012). Também é possível especificar objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso (UNESCO, 2016).



As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação.

A educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania. “A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam” (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 16).

O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONQUISTA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Os movimentos sociais têm importante papel na definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a elaboração da BNCC. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010, elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, explicitou a importância dos movimentos sociais para o respeito e a consideração às diferenças entre os sujeitos que fazem parte da sociedade, assegurando lugar à sua expressão. Na BNCC, o respeito e a consideração a que alude o parecer se explicita na oferta de condições para que todos os brasileiros e todas as brasileiras tenham acesso a conhecimentos e a condições de aprendizagem e desenvolvimento que lhes assegurem o pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações.

A Conferência Nacional de Educação exerce relevante papel nesse processo, na medida em que se constitui como espaço social de discussão da educação brasileira, articulando agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos, em prol da efetivação da educação como direito social, com qualidade, para todos.

A BNCC E A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

No contexto da estrutura federativa brasileira, na qual convivem sistemas educacionais autônomos, fazem-se necessárias a regulamentação e a institucionalização de um regime de colaboração que efetive o projeto de educação nacional via Sistema Nacional de Educação (SNE). O Plano Nacional de Educação (PNE) determina que o poder público, contados dois anos a partir da publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, deverá instituir, em lei específica, o SNE, entendido como um conjunto unificado que articula todas as dimensões

da educação, no intuito de promover a equidade, com qualidade, para toda a população do país.

A BNCC, ao propor uma referência nacional para a formulação de currículos, constitui-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação. Trata-se, portanto, de referencial importante do Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela articulação entre os sistemas de ensino – da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios – visando a superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do PNE.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

A elaboração de uma base comum para os currículos nacionais, na perspectiva de um pacto interfederativo, teve início com a constituição de um Comitê de Assesores e Especialistas², com ampla representatividade, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Compuseram esse Comitê professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Coube ao Comitê a redação dos documentos preliminares da BNCC, disponibilizados à consulta pública pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) entre setembro de 2015 e março de 2016. Esses documentos estiveram disponíveis no Portal da Base, espaço criado na web para tornar pública a proposta da BNCC e, ao mesmo tempo, acolher contribuições para sua crítica e reformulação pela sociedade. Essas contribuições foram recebidas, mediante cadastramento dos participantes da consulta, a partir de três categorias: indivíduos (estudante da Educação Básica ou Ensino Superior; professor da Educação Básica ou Ensino Superior;

2 Os integrantes deste Comitê que participaram da elaboração do presente documento estão citados em anexo.

pai ou responsável por estudante da Educação Básica; “outro”), organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e redes (escolas, redes de ensino). Cadastraram-se, no Portal, 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional.

Com o intuito de mobilizar os estados, o Distrito Federal e os municípios para a discussão dos documentos preliminares da BNCC, a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB) promoveu e participou de reuniões, seminários e fóruns realizados em escolas, universidades, sindicatos, dentre outros espaços. Entre julho de 2015 e março de 2016, para apresentar a Base, mobilizar as redes, promover debates, responder a questionamentos e buscar elementos para aprimorar o processo de consulta pública, técnicos do MEC e membros do Comitê de Assessores e Especialistas estiveram em, aproximadamente, 700 reuniões, seminários, debates, fóruns e outros eventos promovidos, nas cinco regiões do país, por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Universidades Públicas e Privadas, representações de fóruns de educação, organizações científicas e acadêmicas, sindicatos e diferentes atores envolvidos com a Educação Básica.

A grande maioria dos eventos, ocorridos em capitais e cidades do interior, reuniu professores, profissionais da educação, estudantes da Educação Básica, em especial do Ensino Médio, e pais.

Além da consulta, por meio do Portal da Base Nacional Comum Curricular, o debate público em torno dos documentos preliminares envolveu, ainda, a solicitação de relatórios analíticos e pareceres de leitores críticos a associações científicas e a professores pesquisadores das universidades, externos ao Comitê de Assessores e Especialistas³.

Os resultados da consulta pública foram analisados por equipes de pesquisadores da UnB – Universidade de Brasília e da PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e consolidados em relatórios enviados ao Comitê que, com base nesses dados e, ainda, nos relatórios analíticos e pareceres de leitura crítica, elaboraram a segunda versão do documento.

3 A lista de leitores críticos que emitiram pareceres sobre os documentos preliminares da BNCC, assim como das Associações Científicas que participaram de reuniões para a discussão dos referidos documentos se encontra anexa.

BNCC, PLANEJAMENTO, GESTÃO PEDAGÓGICA E CURRÍCULO

Ao deixar claros os conhecimentos essenciais, a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e de apropriação durante sua trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se parte importante do Sistema Nacional de Educação. Configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino, a ser consolidado no Projeto Político Pedagógico (PPPs) das Unidades Educacionais (UEs), de acordo com o inciso I, do artigo 12, da Lei 9.394 (LDB).

No processo de implementação da BNCC, como norma que deve subsidiar a elaboração de currículos, e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, recomenda-se estimular a reflexão crítica e propositiva, que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica face a esta norma.

É fundamental que cada unidade escolar se organize para a formulação do PPP, considerando: o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como os demais Planos Estaduais e Municipais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; a BNCC e os documentos orientadores das políticas educacionais, produzidos pelas secretarias ou departamentos de educação; as avaliações nacionais; as avaliações regionais realizadas pelos órgãos dirigentes da educação e pelas UEs em relação aos processos e resultados de trabalho do ano anterior. Vale destacar, nesse caso, a necessidade de que os professores e professoras conversem, no início do ano letivo, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

No âmbito das escolas, os PPPs deverão expressar as estratégias didáticas e metodológicas, assim como as mediações pedagógicas que permitem mobilizar essas estratégias, a partir das características dos/das estudantes e do que propõem os documentos curriculares.

Tais mediações devem proporcionar o estabelecimento de relações entre os conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito do currículo (base comum e parte diversificada) e as características e necessidades cognitivas dos educandos.

O processo de implementação da BNCC deve subsidiar as UEs para realizarem essas mediações, a partir de políticas orientadas pelas secretarias e órgãos das instâncias educacionais, que podem e devem prever o planejamento e o acompanhamento da política pedagógica, de maneira articulada às iniciativas de formação dos profissionais.

Com efeito, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão tanto mais efetivos quanto estiverem indissociavelmente relacionados às experiências culturais dos sujeitos, que não devem ser tratados indistintamente, ou considerados apenas em função das características gerais de sua faixa etária e condição social. Em outras palavras: não há concretização de objetivos de aprendizagem sem a consideração dos reais sujeitos de aprendizagem.

Como afirma o Parecer CNE/CEB 7/2010:

Por essa razão, o processo de planejamento deve ter caráter estratégico e se desenvolver de forma sistemática em etapas articuladas nas UES. As dinâmicas a serem estabelecidas devem favorecer a investigação sobre o processo de desenvolvimento dos alunos, a análise e a elaboração por parte dos educadores, sobre as mediações pedagógicas necessárias para que, de fato, a aprendizagem se realize. (BRASIL, 2010)

Trata-se de superar as orientações que, ao longo da história, têm transferido aos/às estudantes toda a responsabilidade por suas dificuldades. Para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho educativo não pode estar restrito às práticas de cada professor, mas deve ser parte de um planejamento mais amplo, de toda a UE. A complexidade do processo educativo requer mais que a soma de ações individuais dos/das professores e professoras. Requer investigação, análise, elaboração, formulação e a tomada de decisões coletivas. Promover o trabalho coletivo pode ser uma tarefa complexa, face às diferentes jornadas dos educadores, às distâncias físicas a percorrer em pequenos, médios e grandes municípios, em regiões ribeirinhas, urbanas e no campo. No entanto, o desafio das secretarias ou instituições responsáveis pela educação, em cada município e estado, é buscar criar espaços e momentos de reflexão e de elaboração, a partir das práticas dos professores e das professoras. Tanto no plano das práticas individuais, como coletivas, é

necessário que os educadores se vejam e sejam vistos como intelectuais que constroem o pensamento crítico sobre os diferentes campos da cultura e da tecnologia.

Para tanto é preciso que o trabalho coletivo tenha continuidade e sistematicidade, o que requer planejamento, organização e rigor, visando a favorecer o debate democrático e criativo. Os processos de implementação da BNCC devem provocar, ainda, a reflexão sobre as condições de realização da avaliação interna à escola. As várias dimensões da avaliação e sua natureza contínua e cumulativa, tal qual previsto na LDB, são indissociáveis do planejamento e do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

PRINCÍPIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Em conformidade com o PNE (2014-2024), à Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais. Na BNCC, as concepções de direito de aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, balizadoras da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania. Nesse sentido, no âmbito da BNCC, são definidos alguns direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento com os quais o trabalho que se realiza em todas as etapas da Educação Básica deve se comprometer. Esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas. São eles:

DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO QUE SE AFIRMAM EM RELAÇÃO A PRINCÍPIOS ÉTICOS

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;
- à apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.

DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO QUE SE AFIRMAM EM RELAÇÃO A PRINCÍPIOS POLÍTICOS

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.
- à apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.
- à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social.

DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO QUE SE AFIRMAM EM RELAÇÃO A PRINCÍPIOS ESTÉTICOS

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;
- ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas.

Em conformidade com os princípios éticos, políticos e estéticos; anteriormente referidos e para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, decorrentes desses princípios, sejam garantidos, são definidos os objetivos gerais de formação para cada etapa de escolarização e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos componentes curriculares. Em cada uma das etapas da Educação Básica, esses princípios e direitos são retomados, considerando as peculiaridades dos sujeitos e da própria etapa de escolarização.

A BNCC E AS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A BNCC contempla, nas diferentes áreas de conhecimentos, temáticas referentes à interculturalidade, à sustentabilidade socioambiental, assim como às causas históricas, políticas, econômicas e sociais das diferentes formas de discriminação e exclusão, contribuindo para a identificação e a superação das desigualdades socialmente construídas.

Para além do tratamento dado, na BNCC, às temáticas afins às modalidades da Educação Básica, a existência de uma base comum para os currículos demandará, posteriormente à sua aprovação, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica, vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam.

Assim, a legislação brasileira e as diretrizes instituídas pelo Conselho Nacional de Educação para as etapas e modalidades da Educação Básica preveem as seguintes orientações, no que tange às modalidades:

A **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, assegurada a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade adequada, incluindo aqueles em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, contempla as determinações curriculares previstas no Art. 26 da Lei nº 9.394/1996 – LDB, prevendo outras estratégias no desenvolvimento de experiências escolares e não escolares necessárias para tratar as informações e construir conhecimentos.

A **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva** contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, por meio do ensino do uso de equipamentos, recursos de tecnologia e materiais pedagógicos acessíveis, da oferta de tradução e interpretação da Libras, entre outros.

A **Educação do Campo** fundamenta suas ações de acordo com a LDB, mas contempla adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo componentes curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos educandos, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características do trabalho do campo, retratando as lutas e a resistência dos povos do campo pelo acesso e a permanência na terra.

A **Educação Escolar Indígena** compreende o direito a uma educação diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e outros documentos nacionais e internacionais, ob-

servados os princípios legais que orientam a Educação Básica brasileira. A educação escolar indígena, organizada em territórios etnoeducacionais, oferecida em instituições próprias e pautada nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, permite uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade. A BNCC, para garantir a educação escolar com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos povos indígenas, deve possibilitar currículos flexíveis e construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas.

A **Educação Escolar Quilombola**, desenvolvida em unidades educacionais situadas dentro ou fora do território quilombola, observados os princípios legais que orientam a Educação Básica brasileira, requer uma concepção e uma prática pedagógica que reconheça e valorize a especificidade étnico-cultural de cada comunidade bem como a formação específica do quadro docente. A estruturação e o funcionamento das escolas quilombolas, reconhecida e valorizada sua diversidade cultural, pressupõe um currículo construído com a comunidade escolar, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais, assegurando uma educação que permite melhor compreender a realidade a partir da história de luta e resistência desses povos, bem como dos seus valores civilizatórios.

A **Educação para as Relações Étnico-Raciais**, prevista no art. 26A da Lei nº 9.394/1996 (LDB), objetiva a ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) é ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, em todas as etapas da Educação Básica, compreendendo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

A **Educação Ambiental** é uma dimensão da educação escolar, uma atividade intencional da prática social que deve imprimir, ao desenvol-

vimento individual, um caráter social, em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos. Objetiva a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, o cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído. Para potencializar essa atividade, com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental, a educação é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. As práticas pedagógicas de educação ambiental devem adotar uma abordagem crítica, que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo, superando a visão naturalista.

A **Educação em Direitos Humanos**, fundamentada nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação e em outros documentos nacionais e internacionais, integra o direito à educação e diz respeito a uma perspectiva a ser incorporada na prática educativa. Os Direitos Humanos, como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana, tendo como princípios: o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, vivência e globalidade; e a sustentabilidade socioambiental. Na perspectiva da educação em direitos humanos, a BNCC deve contemplar a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e com o contexto local; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; a formação de uma consciência cidadã, que se faça presente nos níveis cognitivo, social, cultural e político; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O direito das pessoas com deficiência à educação efetiva-se mediante a adoção de medidas necessárias para sua plena participação, em igualdade de condições com as demais pessoas, na comunidade em que vivem, promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na condição de deficiência.

Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegura-se um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Na perspectiva inclusiva, a concepção curricular contempla o reconhecimento e valorização da diversidade humana. Neste sentido, são identificadas e eliminadas as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Ao promover a acessibilidade, os estabelecimentos de ensino superam o modelo de deficiência como sinônimo de invalidez, passando a investir em medidas de apoio necessárias à conquista da autonomia e da independência pelas pessoas com deficiência, por meio do seu desenvolvimento integral.

Assim, os sistemas de ensino devem assegurar em todos os níveis, etapas e modalidades, a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento integral, com vistas a atender à meta de inclusão plena.

A acessibilidade arquitetônica em todos os ambientes deve ser assegurada a fim de que os estudantes e demais membros da comunidade escolar e sociedade em geral tenham garantido o direito de ir e vir com segurança e autonomia.

A acessibilidade à comunicação e à informação deve contemplar a comunicação oral, escrita e sinalizada. Sua efetividade dá-se mediante a disponibilização de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, tais como materiais pedagógicos acessíveis, tradução e interpretação

da Libras, software e hardware com funcionalidades que atendam a tais requisitos de comunicação alternativa, entre outros recursos e serviços, previstos no PPP da escola.

Considerando que a educação especial é transversal a cada etapa, modalidade e segmento da Educação Básica, de caráter complementar, deve integrar o currículo como área de conhecimento responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade. Dentre os serviços inerentes à educação especial, destinados à garantia do acesso ao currículo, vinculados à atuação de profissional específico, destacam-se:

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço da Educação Especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular.

Consideram-se Atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE:

■ **Estudo de caso**

Caracteriza-se pelo estudo prévio das condições individuais do estudante, bem como das condições ambientais, sociais e pedagógicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de subsidiar a elaboração do plano de AEE.

■ **Plano de AEE**

Consiste no planejamento das ações a serem desenvolvidas para atender às especificidades educacionais do estudante, a fim de promover condições de pleno acesso, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades.

■ **Ensino do Sistema Braille**

Consiste na definição e utilização de métodos e estratégias para que o estudante se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita.

- **Ensino do uso do Soroban**

O ensino do uso do Soroban, calculadora mecânico manual, consiste na utilização de estratégias que possibilitem ao estudante o desenvolvimento de habilidades mentais e do raciocínio lógico matemático.

- **Estratégias para autonomia no ambiente escolar**

Consiste no desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva, visando à fruição, pelos estudantes, de todos os bens – sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros – serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar, com autonomia, independência e segurança.

- **Orientação e mobilidade**

Consiste no ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e mobilidade, proporcionando o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes a fim de promover o ir e vir com segurança e autonomia. Tais atividades devem considerar as condições físicas, intelectuais e sensoriais de cada estudante.

- **Ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva**

Consiste na identificação das funcionalidades dos diversos recursos de tecnologia assistiva, aplicáveis às atividades pedagógicas, assim como ao ensino de sua usabilidade.

São exemplos de recursos de tecnologia assistiva de uso pedagógico: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares de comunicação alternativa, escâner com voz, sistema de frequência modulada, lupas manuais ou digitais, plano inclinado, cadernos de pauta ampliada, caneta de escrita grossa, dentre outros.

- **Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa – CAA**

Consistem na realização de atividades que ampliem os canais de comunicação com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura ou escrita dos estudantes. Alguns exemplos de CAA são cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação alternativa.

■ Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos

Consistem na promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento para desenvolvimento da autonomia e independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos possibilita maior interação entre os estudantes, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum.

■ Estratégias para enriquecimento curricular

Consiste na organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e expansão nas diversas áreas do conhecimento. Tais estratégias podem ser efetivadas por meio do desenvolvimento de habilidades, da articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas instituições de educação superior, da prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; da proposição e do desenvolvimento de projetos no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras.

■ Profissional de apoio

O conceito de adaptação razoável é compreendido como modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto escolar, deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. A oferta desse serviço educacional justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. Ele não é substitutivo à escolarização ou ao Atendimento Educacional Especializado, mas articula-se às atividades da sala de aula comum e demais atividades

escolares, devendo ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto à sua efetividade e necessidade de continuidade.

- **Tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa**

Esse serviço deve ser assegurado sempre que houver matrícula de estudante usuário da Libras, de acordo com a regulamentação própria. Este serviço alia-se a meios tecnológicos, utilizados na tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa, tais como, textos em formato digital acessível bilíngue, avatares tridimensionais, dentre outros.

- **Guia intérprete**

Esse serviço caracteriza-se pela disponibilização de profissional habilitado para a tradução e interpretação tátil da Libras ou para o uso da dactilologia, como também para mediação de comunicação alternativa, como tadoma. O tadoma consiste em um sistema de comunicação, que reproduz a fala por meio do posicionamento da mão do usuário do tadoma no queixo e nas faces do seu interlocutor.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica por estados, Distrito Federal e municípios, e para a formulação dos Projetos Pedagógicos das escolas. Avança em relação a documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização.

A BNCC se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos para estabelecer os **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento**, que devem ser o mote de toda a escolarização básica. Em cada etapa de escolarização – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – esses Direitos subsidiam a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares.

A ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA BNCC

Na organização da Base, consideram-se as subdivisões etárias no interior de uma mesma etapa de escolarização. Assim, na EDUCAÇÃO INFANTIL, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados em relação a **três faixas etárias**:

- bebês (0 a 18 meses),
- crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses),
- crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Na BNCC, a **Educação Infantil** apresenta **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento** para a etapa, referidos às cinco principais ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, dadas as características dos bebês e crianças e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se**.

Com base nesses direitos, são definidos os eixos dos currículos para a Educação Infantil, os cinco campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e imagens;
- Escuta, fala, linguagem e pensamento;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Esses campos de experiências, que guardam relações com as áreas de conhecimento que organizam as etapas posteriores de escolarização, dão origem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada uma das três fases da Educação Infantil: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas.

Os campos de experiências da Educação Infantil se traduzem, no Ensino Fundamental e Médio, em áreas de conhecimento. Essa diferenciação se deve à sistematização dos conhecimentos, que se amplia à medida que avança o processo de escolarização, pela inclusão de componentes curriculares diversos no currículo da Educação Básica.

No **Ensino Fundamental** há duas fases:

- **Anos Iniciais** (1º ao 5º ano de escolarização);
- **Anos Finais** (6º ao 9º ano de escolarização).

Inicialmente, apresenta-se uma caracterização da etapa e dos objetivos estabelecidos para ela pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Referidos a esses objetivos, são definidos, na BNCC, quatro **eixos de formação**, que articulam o currículo ao longo de toda a etapa. São eles:

- **Letramentos e capacidade de aprender;**
- **Leitura do mundo natural e social;**
- **Ética e pensamento crítico;**
- **Solidariedade e sociabilidade.**

Para cada fase do Ensino Fundamental, são caracterizados os/as estudantes, suas relações com os conhecimentos e, em função dessas características, o papel das áreas de conhecimento e de seus respectivos componentes no processo de escolarização. A articulação entre as áreas se faz pela definição de **objetivos gerais de formação**, referidos aos quatro eixos de formação anteriormente citados.

No interior das áreas são apresentados os componentes curriculares que as constituem e, finalmente, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente. Esses objetivos apresentam formas de organização diferenciadas, a depender do componente curricular e de suas especificidades.

No **Ensino Médio**, como no Ensino Fundamental, é feita uma apresentação inicial da etapa, seus estudantes, e das dimensões de formação apontadas para ela pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

- **Trabalho;**
- **Ciência;**
- **Tecnologia;**
- **Cultura.**

Referidos a essas dimensões, são definidos, na BNCC, quatro **eixos de formação**, que articulam o currículo ao longo de toda a etapa. São eles:

- **Letramentos e capacidade de aprender;**
- **Solidariedade e sociabilidade;**
- **Pensamento crítico e projeto de vida;**
- **Intervenção no mundo natural e social.**

Esses dois últimos eixos apresentam diferenciações em relação àqueles do Ensino Fundamental, dadas as especificidades do Ensino Médio, quando se espera dos jovens um maior protagonismo e autonomia frente às questões da vida social e na relação com os conhecimentos.

Na apresentação da etapa do Ensino Médio, há, ainda, uma referência às possibilidades de integração da etapa à **Educação Profissionalizante e Tecnológica**.

O PAPEL DOS TEMAS ESPECIAIS NA ESTRUTURA DA BNCC

Os Temas Especiais permitem estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica, no contexto da BNCC. Esses temas dizem respeito a questões 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 e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo. Trata-se, portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral. Dessa forma sua abordagem nas propostas curriculares objetiva superar a lógica da mera transversalidade, ao se colocarem como estruturantes

e contextualizadores dos objetivos de aprendizagem. Os Temas Especiais, de natureza multidisciplinar, perpassam os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da Educação Básica.

Esses temas derivam de um ordenamento legal que implica em alterações nas orientações curriculares emanadas da LDB ou que agregam responsabilidades aos sistemas de ensino em relação a temáticas a serem abordadas no currículo. Dentre essas modificações, destacam-se: a Lei nº 9.475/1997, que alterou o artigo 33 da LDB, prevenindo a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil; a Lei 11.645/2008, que alterou o artigo 26-a da LDB, para incluir no currículo a obrigatoriedade de “história e cultura afro-brasileira e indígena”, a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental; a Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso; o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Decreto nº 7.397/2010, que institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira.

Todos esses marcos legais apontam para uma necessária reorganização do currículo, ampliando a possibilidade de os estudantes compreenderem que esses temas se relacionam a todas as áreas do conhecimento e têm relevância social porque contribuem para a reflexão sobre a organização da sociedade brasileira e para o debate sobre direitos inerentes ao exercício da cidadania.

Considerando critérios de relevância e pertinência sociais, bem como os marcos legais vigentes, a Base Nacional Comum Curricular trata, no âmbito dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares, dos seguintes Temas Especiais:

- **Economia, educação financeira e sustentabilidade;**
- **Culturas indígenas e africanas;**
- **Culturas digitais e computação;**
- **Direitos humanos e cidadania;**
- **Educação ambiental.**



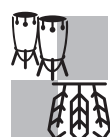
Economia, educação financeira e sustentabilidade

A globalização econômica, que tem rompido as fronteiras entre países, o significativo alcance da informação por meio das novas tecnologias e o apelo desenfreado ao consumo global e padronizado exigem que a escola pense no seu papel em relação à formação de crianças e adolescentes para enfrentar essa realidade em permanente transformação, frente ao iminente esgotamento de recursos naturais do planeta.

É importante considerar que esse contexto padroniza identidades e comportamentos pelo reconhecimento social ligado à sensação de pertencimento a uma sociedade global e pela construção de uma visão de mundo fragmentada que conduz à banalização e à indiferença em relação aos problemas humanos e sociais.

O Tema Especial *economia, educação financeira e sustentabilidade* contribui para que a escola assuma a responsabilidade de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de relações mais sustentáveis dos sujeitos entre si e com o planeta.

Esse tema relaciona-se, ainda, à Estratégia Nacional de Educação Financeira instituída por meio do Decreto Federal nº 7.397/2010, cujo objetivo é contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar iniciativas que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes.



Culturas indígenas e africanas

As desigualdades sociais e econômicas que marcam a sociedade brasileira têm contribuído para a promoção de uma massificação cultural que, muitas vezes, não reconhece e valoriza a diversidade e pluralidade cultural do Brasil. Também contribuíram para uma visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no Brasil. Por muito tempo, a história ensinada na escola foi a história vivida e contada na perspectiva das matrizes europeias. Essa perspectiva não levou em consideração a história e a cultura dos povos indígenas e africanos.

O Tema Especial *culturas indígenas e africanas* se relaciona ao reconhecimento do protagonismo de atores excluídos das narrativas históricas e da necessidade de que esse reconhecimento se incorpore à formação das novas gerações. Alinha-se, ainda, à Lei nº 11.645/2008,

que alterou o artigo 26-A, da LDB, que estabelece a obrigatoriedade de os currículos abordarem a história e a cultura afro-brasileira, bem como a dos povos indígenas.



Culturas digitais e computação

Em um mundo cada vez mais tecnologicamente organizado, em que o acesso à informação é imediato para uma parcela significativa da população, a escola é chamada a considerar as potencialidades desses recursos tecnológicos para o alcance de suas metas. Uma parcela considerável de crianças, adolescentes e jovens brasileiros e brasileiras estão imersos, desde muito cedo, na cultura digital, explorando suas possibilidades. A escola tem o importante papel de não apenas considerar essa cultura em suas práticas, mas, também, de orientar os/as estudantes a utilizá-las de forma reflexiva e ética. Nesse sentido, o Tema Especial *culturas digitais e computação* se relaciona à abordagem, nas diferentes etapas da Educação Básica e pelos diferentes componentes curriculares, do uso pedagógico das novas tecnologias da comunicação e da exploração dessas novas tecnologias para a compreensão do mundo e para a atuação nele.

Numa perspectiva crítica, as tecnologias da informação e comunicação são instrumentos de mediação da aprendizagem e as escolas, especialmente os professores, devem contribuir para que o estudante aprenda a obter, transmitir, analisar e selecionar informações.



Direitos humanos e cidadania

O estabelecimento de políticas para a promoção de direitos humanos tem se constituído em desafio para a construção de uma educação mais justa e acolhedora, capaz de contribuir para a formação de cidadãos éticos e solidários. Em sociedades desiguais como a brasileira, as garantias de direitos para todas as pessoas podem ficar comprometidas, mesmo havendo pactos públicos para a sua proteção, razão pela qual a educação precisa assumir compromissos com a manutenção dessas garantias.

Ao eleger *direitos humanos e cidadania* como um dos Temas Especiais se pretende que os diferentes componentes curriculares sejam capazes de abordar, na formulação de direitos e objetivos de aprendizagem, o necessário tratamento dos direitos humanos, tendo em conta tanto a promoção da igualdade como o combate à desigualdade.

A resolução nº 1/2012 do CNE estabelece que a educação em direitos humanos é um dos eixos do direito à educação, na medida em que se relaciona a concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana de sujeitos de direito e de responsabilidades individuais e coletivas.

Na perspectiva da educação humana integral, o Tema Especial *direitos humanos e cidadania* se refere a um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, individuais e coletivos, necessários à promoção da igualdade e à defesa da dignidade humana.



Educação ambiental

Há algumas décadas a questão ambiental tem estado em pauta, exigindo que o estado, a sociedade e os governos sejam capazes de formular políticas comprometidas com a sustentabilidade socioambiental. As expectativas em relação a essas políticas vêm sendo expressas repetidamente, em encontros e conferências como, por exemplo, a Conferência de Estocolmo (1972); a “Carta de Belgrado” (1975); a “Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental”, Tbilisi, na Geórgia (1977); a Rio 92; e a Rio+20 (2012). No entanto, a crescente degradação ambiental, as mudanças climáticas e o aprofundamento das desigualdades sociais indicam que esse é um problema global que ainda carece de superação.

É nesse contexto que a educação ambiental surge como política pública. A Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), explicita que a educação ambiental diz respeito aos processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais, voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Ao eleger *educação ambiental* como Tema Especial, almeja-se articular direitos e objetivos de aprendizagem em torno das questões socioambientais, de tal forma que os currículos escolares sejam capazes de debater a continuidade da vida de todas as espécies, inclusive a

humana, no planeta terra. Isto exige repensar a desigualdade na distribuição de bens materiais e culturais, bem como a sua produção não sustentável pelo uso predatório dos recursos naturais e pelo consumo desenfreado.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil se constituiu como dever do Estado e direito de todas as crianças, desde o nascimento, a partir da Constituição Federal (1988) e sua inclusão nos sistemas de ensino, como primeira etapa da Educação Básica, foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96. Seguindo orientações dessa lei, em 1999, foram elaboradas, pelo Conselho Nacional de Educação, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) revisadas, posteriormente, pela Resolução CNE/CEB nº. 05/2009.

Nesse momento, o desafio colocado pela alteração da LDB, em 2013, é a inserção da Educação Infantil na definição da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, apresentando direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para essa etapa. Parte significativa desse desafio foi enfrentada nas atuais DCNEI, que definem concepções de criança e de infância, instituições de Educação Infantil, proposta pedagógica e currículo e estabelecem a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil.

Nas últimas décadas, a área da Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre como educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais, assegurando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem “a criança como um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEI — Resolução CNE/CEB nº. 05/09, artigo 4). Essa concepção remete à ideia de que os bebês e as crianças pequenas constroem e apropriam-se de conhecimentos, a partir de suas ações: trocando olhares, comendo, ouvindo histórias, colocando algo na boca, chorando, caminhando pelo espaço, manipulando objetos, brincando. Antes mesmo de falar, buscam comunicar-se e expressar-se de diferentes formas, em diferentes linguagens. As crianças pequenas aprendem a estabelecer relações afetivas, a se movimentar nos espaços desde o ato de rolar até correr e saltar com o seu corpo todo. Gradativamente, vão adquirindo a fala e aprendendo, de modo relacional, as práticas linguísticas e culturais de seu entorno. Observam e interrogam o mundo natural, social e, na relação com os outros, constroem sua sociabilidade e sua identidade. As práticas sociais, como alimentar-se, vestir-se, higienizar-se, brincar, comemorar seu aniversário, são aprendidas pela criança, em sua participação ativa, no cotidiano das creches e pré-escolas.

As crianças, desde bebês, têm o desejo de aprender. Para tal, necessitam de um ambiente acolhedor e de confiança. A representação simbólica, sob a forma de imagens mentais e de imitação, importantes aspectos da faixa etária das crianças da Educação Infantil, impulsionam, de forma criativa, as interrogações e as hipóteses que os meninos e as meninas podem ir construindo ao longo dessa etapa. Por isso, as crianças, nesse momento da vida, têm necessidade de ter contato com diversas linguagens; de se movimentar em espaços amplos (internos e externos), de participar de atividades expressivas, tais como música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual; de explorar espaços e materiais que apoiem os diferentes tipos de brincadeira e investigações. A partir disso, os meninos e as meninas observam, levantam hipóteses, testam e registram suas primeiras “teorias”, constituindo oportunidades de apropriação e de participação em diversas linguagens simbólicas. O reconhecimento desse potencial é também o reconhecimento do direito de as crianças, desde o nascimento, terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, cumpre o seu papel ao proporcionar às crianças diferentes experiências de interações, possibilitando diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e de diferentes idades), formados com base em critérios pedagógicos. Ela caracteriza-se por ser ofertada em tempo integral ou parcial, tendo parte de sua oferta, a creche, para crianças de 0 a 3 anos, com matrícula optativa, e parte na pré-escola, crianças de 4 e 5 anos, com a obrigatoriedade de matrícula a partir da Emenda Constitucional nº. 59/2009. A Educação Infantil também não se utiliza de processos avaliativos para a promoção ou retenção das crianças. Essas características do atendimento à Educação Infantil, centrais no modo como a etapa se configura, são derivadas das peculiaridades das crianças.

Além disso, em uma ação complementar à das famílias, da comunidade e do poder público é imprescindível, como dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA: que as instituições educativas assegurem o direito das crianças ao cuidado, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outros/as meninos/as.

A apropriação e a construção de conhecimentos pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, urbanas e rurais, efetivam-se pela participação delas em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelo professor e pela professora, no cotidiano das unidades nas quais interagem com parceiros/as adultos e companheiros/as de idade. Nesse processo, é necessário reconhecer dois aspectos.

O **primeiro** diz respeito aos modos como as crianças, desde bebês, se relacionam com o mundo. É na relação com o outro que elas se constituem e se apropriam de formas culturais de observar o mundo social e natural ao seu redor, de indagar sobre ele, levantar hipóteses, expor suas opiniões e criar modos de intervir. Nesse processo, manifestam-se de forma integrada o afeto, a emoção, os saberes, a linguagem, a ludicidade, a cultura.

Em função disso, na Educação Infantil, as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pois são fundamentais para a capacidade de conviver, de estar junto, de dialogar e de participar. Ao interagirem, as crianças atribuem sentidos e significa-

dos coletivos para o mundo. Dentre as formas culturais de agir, sentir e pensar das crianças pequenas, a brincadeira é o modo singular de elas se constituírem como sujeitos produtores das culturas infantis.

Os bebês e as crianças pequenas aprendem e se sociabilizam, se apropriam e recriam práticas sociais, conforme interação com diferentes parceiros nas ações e rituais de cuidados pessoais e com o ambiente da escola, nas explorações de objetos e elementos da natureza, no acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma história sendo contada, no reconhecimento das ações dos parceiros, nas conversas que com eles e elas estabelecem, nas brincadeiras de faz de conta e nos contatos com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Todas essas situações, além de outras, são formas de significar o mundo, de compreender o que está ao redor, além de brincar como possibilidade de construir cultura.

O **segundo** ponto chama a atenção para o reconhecimento de que as práticas cotidianas vividas nas instituições educacionais formam um contexto que atua nos modos como as crianças e adultos vivem, aprendem e são subjetivadas/os, desde o nascimento, com fortes impactos para sua própria identidade pessoal e social e para o modo como se relacionam socialmente com os/as demais.

Assim, o foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas. Conforme já anunciado nas DCNEI, esse trabalho deve se pautar pela constante reflexão e intervenção, por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social. Por outro lado, a afirmação e o apoio às peculiaridades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, distúrbios orgânicos ou outros problemas de saúde que impliquem cuidados e educação diferenciados.

Portanto, as instituições precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade das contribuições familiares e das comunidades, suas crenças e manifestações culturais, fortalecendo formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades de cada comunidade.

Esses pontos guiam o modo de as crianças conhecerem o mundo social e natural, ao se apropriarem das diferentes linguagens, tecnologias e conhecimentos que aí circulam e podem ajudá-las a constituir atitudes e ações de solidariedade, respeito aos demais, favoráveis à sustentabilidade da vida no planeta Terra. Para isso, elas precisam imergir em distintas situações, pesquisar as características dos objetos de conhecimento investigados, tentar soluções, perguntar e responder a parceiros diversos, expor e representar ideias, em interações mediadas pela ação do professor/a atento/a e sensível.

A RELAÇÃO DA BNCC COM AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposição de uma BNCC se dá a partir do marco legal consolidado na Constituição Federal, na LDB, nas DCNEI e no PNE, o qual explicita posições e situa noções importantes para a elaboração desse documento. Na Educação Infantil, a Base procura consolidar as conquistas das Diretrizes, enfocando direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista a equidade entre as crianças brasileiras e a garantia do direito à cidadania.

Valorizando as especificidades da etapa e reiterando consensos sobre currículo já expressos nas DCNEI, a BNCC propõe que uma organização curricular para a Educação Infantil deve ser constituída a partir de cinco aspectos:

- **Princípios da Educação Infantil** – Os três grandes princípios que devem guiar o projeto pedagógico da unidade de Educação Infantil: éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades); políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática); estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais) (DCNEI, Art. 6º).
- **Cuidar e Educar** – A indissociabilidade do educar e cuidar, pressuposto da Educação Básica como um todo, é um compromisso com a integralidade da educação

dos sujeitos e de sensibilidade e responsabilidade com o futuro da humanidade e do planeta (DCNEI, Art. 8º).

- **Interações e Brincadeiras** – Tendo em vista a centralidade do brincar e dos relacionamentos na vida das crianças pequenas, esses dois eixos possibilitam as aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização das crianças na Educação Infantil (DCNEI, Art.9º).
- **Seleção de práticas, saberes e conhecimentos** – A seleção de práticas sociais, saberes e conhecimentos significativos e contextualmente relevantes para as novas gerações é uma obrigação da escola em uma sociedade complexa. As experiências que emergem da vida cotidiana dão origem aos conhecimentos a serem compartilhados e reelaborados. As propostas curriculares, em seus discursos e na sua operacionalização, também constituem as subjetividades de crianças e dos adultos, pois a formação pessoal e social não está dissociado da formação do mundo físico, natural e social (DCNEI, Art. 8º e 9º).
- **Centralidade das crianças** – A atitude de acolhimento das singularidades dos bebês e das crianças e a criação de espaço para a constituição de culturas infantis definem a centralidade da criança. As diversidades culturais, sociais, etárias, étnico-raciais, econômicas e políticas de suas famílias e comunidades, presentes em sua vida, precisam ser contempladas nos projetos educacionais (DCNEI, Art.4º).

Os aspectos acima citados embasam as relações pedagógicas, os cuidados, assim como os temas, as metodologias e proposições que constituem o modo de gestão dos grupos de crianças e da instituição, além da programação dos ambientes no dia-a-dia da unidade de Educação Infantil, ou seja, o seu currículo.

O currículo na Educação Infantil, acontece na “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (DCNEI, Art. 3º). Isto é, as experiências das crianças são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana.

No caso do currículo de Educação Infantil no Brasil, as DCNEI definem a brincadeira e as interações como eixos que orientam as práticas pedagógicas. A experiência de brincar, em interação com adultos e crianças, é a grande característica da experiência infantil e fundamental para que as crianças possam constituir-se como seres humanos e elaborar contínua e permanentemente aprendizagens sobre o mundo social e natural.

O currículo pode ser organizado a partir dos conteúdos da experiência da criança e continuar em direção ao conteúdo dos programas definidos pelas escolas, ou seja, ambos pertencem ao mesmo processo de formação humana. A abordagem de um currículo pautado na experiência da criança não anula os conhecimentos historicamente acumulados, materializados nos programas e nos conteúdos previstos pelas escolas, pois a experiência dos meninos e das meninas incorpora fatos e conhecimentos, além de atitudes, motivos e interesses que levam à aprendizagem. São as brincadeiras, as ações, as interações e a participação nas práticas sociais que levam as crianças a ter curiosidades sobre temas, práticas, ideias a serem pesquisadas e a constituir seus saberes sobre o mundo.

O compromisso dos/as professores/as e das instituições de Educação Infantil é observar e interagir com as crianças e seus modos de expressar e elaborar saberes. Com base nesse processo dinâmico de acolhimento dos saberes infantis, está a ação dos/as docentes em selecionar, organizar, refletir, mediar e avaliar o conjunto das práticas cotidianas que se realizam na escola, com a participação das crianças. A partir disso, o/a professor/a promove interações das crianças

com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, por meio do planejamento de possibilidades e oportunidades que se constituem a partir da observação, dos questionamentos e do diálogo constante com as crianças.

As instituições de Educação Infantil são responsáveis por criar procedimentos para o acompanhamento dos percursos das crianças e para a avaliação do trabalho pedagógico. A avaliação, feita pelo professor/pela professora, torna-se um modo de acompanhar as crianças em uma perspectiva processual. A avaliação não tem o objetivo de aferir o desempenho das crianças, mas, sim, de se constituir como um instrumento de reflexão sobre suas aprendizagens e também de busca dos melhores caminhos para orientar a continuidade da prática pedagógica.

Para acompanhar e avaliar as crianças, é importante a observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada uma, dos grupos, das brincadeiras e interações entre elas no cotidiano. Além disso, é fundamental a utilização de múltiplos registros, realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), em diversificados momentos. Conhecer as preferências das crianças, a forma de elas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o/a professor/a a reorganizar as atividades de modo mais adequado, ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. Não é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil.

Para a Educação Infantil, a participação na elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica significa estabelecer relações de continuidade entre as etapas da educação e fazer sua efetiva integração ao Sistema Nacional de Educação. Também consiste em uma importante oportunidade para o fortalecimento das concepções curriculares que vêm sendo construídas ao longo da história da etapa.

A BNCC avança em relação às DCNEI no sentido de propor um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas, as escolas, os/as professores/as e as famílias. Assim, espera-se que a Base possa contribuir com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e escolas na

formulação de suas orientações curriculares e propostas pedagógicas.

Importante destacar que a BNCC é apenas uma parte daquilo que configura um projeto curricular. Ela cumpre o papel de definir os grandes direitos de aprendizagem e desenvolvimento que toda criança brasileira tem ao frequentar uma unidade de Educação Infantil. Como a BNCC refere-se apenas aos elementos *comuns* a todas as crianças, não abrange a totalidade da formação. A parte diversificada do currículo se dá pela atenção às especificidades da faixa etária, à contextualização das comunidades escolares, à regionalidade, às festividades locais e à proposição de brincadeiras que dialoguem com as manifestações e tradições culturais a que as crianças pertencem.

Na Educação Infantil, a BNCC deve garantir, em primeiro lugar, os direitos de aprendizagem aos meninos e às meninas, fundamentados na concepção das crianças como cidadãos de direitos, como sujeitos ativos, criativos, competentes e com saberes. Os direitos de aprendizagem das crianças derivam dos eixos das interações (conviver e participar), da brincadeira (brincar e explorar) e da construção identitária (conhecer-se e expressar).

Para que os direitos sejam assegurados no cotidiano das instituições, é preciso propor arranjos curriculares que atendam a esses direitos, superando visões fragmentadas do conhecimento e procurando acolher as práticas sociais e culturais das crianças e das comunidades, as diferentes linguagens simbólicas que nelas estão presentes, além dos conhecimentos sistematizados pela cultura e pela ciência.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Da definição de criança, de currículo e dos princípios apresentados pela DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09), derivaram, na BNCC, **seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos na Educação Infantil**, considerando: as formas pelas quais bebês e crianças aprendem e constroem significações sobre si, os outros e o mundo social e natural; as exigências fundamentais da vida contemporânea e a inserção da Educação Infantil no sistema educacional. Esses direitos são:

- CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, com eles se relacionar e partilhar distintas situações, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à natureza, à cultura e às diferenças entre as pessoas.

- **BRINCAR** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **PARTICIPAR** ativamente, junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana: da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **EXPLORAR** movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos.
- **EXPRESSAR**, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações.
- **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 e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.

Para atender a esses direitos, devem ser propostos e organizados contextos favoráveis à significação e à apropriação da cultura pelas crianças, por meio de interações no espaço coletivo, e da produção de narrativas, individuais e coletivas, a partir de diferentes linguagens, como afirmam as DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09).

Desse modo, para estabelecer uma interlocução entre o direito da criança a constituir diferentes aprendizagens e o acesso aos conhecimentos já sistematizados, a base curricular para a Educação Infantil é organizada por Campos de Experiências.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

As diversas experiências das quais as crianças podem participar na instituição de Educação Infantil são promovidas pelo convívio entre elas, pelos contextos e materiais organizados por elas e pelos adultos e por um conjunto de práticas coordenadas pelo/a professor/a que problematizam, instigam e articulam seus saberes e fazeres aos conhecimentos já sistematizados pela humanidade.

No Brasil, o Parecer CNE n.º 20/2009 menciona que a Educação Infantil poderá se estruturar “em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz”. A ideia de campos de experiências como organizadores do currículo da Educação Infantil também está presente em outros países. Na Itália, a organização curricular por campos de experiências está prevista no documento de Indicação Nacional Italiana (1991), posteriormente revisado na legislação de 2012. Nessa mesma direção, a BNCC estrutura-se a partir dos “Campos de Experiências”, reorganizando e ampliando, em cada um deles, os objetivos indicados no artigo 9º das DCNEI.

Os **Campos de Experiências** constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. A escola tem um papel importante na atribuição de sentidos às diversas situações concretas que as crianças vivenciam. Por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural.

Os **Campos de Experiências** colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os

posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na interseção entre os campos de experiência.

Na definição e denominação dos Campos de Experiências na BNCC para a EI, mais uma vez partiu-se do que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS em que se organiza a BNCC são:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e imagens;
- Escuta, fala, linguagem e pensamento;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Cada campo oferece às crianças oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações, atribuindo um sentido pessoal a essas interações. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/ela mediados, para aprofundar os conhecimentos por elas apropriados.

Tendo a experiência um sentido singular para cada criança, ao planejar um contexto educativo, o/a professor/a cria mecanismos de registro e sistematização dos percursos das crianças, que geram pistas para a continuidade do trabalho pedagógico. Nesse sentido, os campos de experiências não estão centrados apenas na criança, tampouco no/a professor/a, mas nas relações que ocorrem entre as crianças, o/a professor/a, os familiares, a comunidade, os saberes, as linguagens, o conhecimento, o mundo.

Os campos de experiências foram selecionados como modo de organização curricular porque essa organização parte da ação social das

crianças e porque fundamenta importantes processos de aprendizagens que terão continuidade nas demais etapas da Educação Básica, nas áreas do conhecimento – Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Religioso no Ensino Fundamental – e seus respectivos componentes curriculares.

Após ter definido os **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento**, que as crianças pequenas devem ter garantidos na creche e na pré-escola, e os **Campos de Experiências**, considerados os mais relevantes e significativos para a educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, é possível, na interseção entre eles, definir os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil**. Cada direito foi revisado e especificado nos distintos Campos de Experiências e, a partir da interseção entre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Campos de Experiências, foram elaborados os objetivos de aprendizagem.

Como este documento apresenta uma base comum para os currículos de EI e não um currículo em sua integralidade, aqui se indicam os objetivos de aprendizagem reconhecidos como aqueles compromissos que as escolas e os/as professores/as devem assumir com as crianças. A partir desses objetivos, cada sistema, escola ou professor/a deverá eleger/elaborar novos/outros objetivos que constituirão a parte diversificada do currículo, considerando as especificidades de cada contexto.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A proposição de um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da Educação Infantil é algo novo, uma vez que, no Brasil, nunca houve uma base nacional para creches e pré-escolas. Em razão das especificidades e diferenças desses sujeitos, a redação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a EI na BNCC apresenta singularidades.

A primeira relaciona-se ao fato de as crianças, ao longo da Educação Infantil, serem muito dinâmicas, obedecendo a ritmos muito diversos, sendo impossível prever que um determinado objetivo seja alcançado pela maioria das crianças em um mesmo momento.

Por esse motivo, na BNCC organizam-se os objetivos de aprendizagem, considerando-se três subgrupos etários: bebês (0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses).

As faixas etárias certamente não podem ser tomadas de forma rígida. É necessário considerar as diferenças de oportunidades das crianças, em um país tão diverso e desigual, além do fato de que os percursos educativos, nessa etapa da educação, podem ser muito diferentes, vez que uma porcentagem ainda pequena das crianças têm acesso à creche. Ao mesmo tempo, a divisão em grupos afirma as diferenças entre as crianças e oferece aos/as professores/as um espectro maior de objetivos a serem adequados a cada grupo.

A segunda diz respeito a uma perspectiva com relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que não os circunscreve a um único campo disciplinar, mas inclui conhecimentos de naturezas distintas, relevantes para os bebês e as crianças pequenas, relativos às práticas sociais e às linguagens. Os objetivos propostos procuram fortalecer o compromisso da Educação Infantil, tanto com os direitos das crianças às aprendizagens, quanto com a vivência da infância pela criança nos distintos Campos de Experiências.

Desse modo, fica evidente que há muitas formas de se pensar e propor um contexto que atenda aos objetivos propostos, o que leva a dissipar

a ideia de que há um único percurso de desenvolvimento humano. É importante enfatizar que os objetivos propostos devem ser considerados como uma referência flexível e que não alcançá-los não implica problemas de aprendizagem e, portanto, retenção da criança na etapa.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, DIREITOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS O EU, O OUTRO, O NÓS

É na interação com outras crianças e adultos que as crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. Conforme vivem suas primeiras experiências de cuidado pessoal e outras práticas sociais recíprocas, na família, na instituição educacional ou na coletividade, constroem percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais. Nesse processo, as crianças aprendem a distinguir e a expressar sensações, percepções, emoções e pensamentos, o que lhes possibilita, posteriormente, considerem o ponto de vista do outro, se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos parceiros.

Ao mesmo tempo em 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, o 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, amplia o modo de a criança perceber a si e ao outro, levando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o reconhecimento e o respeito às diferenças que nos constituem como seres humanos.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.
- BRINCAR com diferentes parceiros, envolver-se em variadas brincadeiras e jogos de regras, reconhecer o sentido do singular, do coletivo, da autonomia e da solidariedade, constituindo as culturas infantis.
- PARTICIPAR das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo/a professor/a, e de decisões relativas à escola, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras pessoas.
- EXPLORAR ambientes e situações, de diferentes formas, com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando a sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros.
- EXPRESSAR às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, oposições, utilizando diferentes linguagens, de modo autônomo e criativo, e empenhando-se em entender o que os outros expressam.
- CONHECER-SE nas interações e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizar suas próprias características e as das outras crianças e adultos, constituindo uma confiança em si e uma atitude acolhedora e respeitosa em relação aos outros.

BEBÊS

CRIANÇAS BEM PEQUENAS

CRIANÇAS PEQUENAS

O EU, O OUTRO, O NÓS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

(EIBEEO01)

Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e adultos, constituindo relações de amizade.

(EIBPEO01)

Demonstrar atitudes cuidadosas e solidárias na interação com diversas crianças e adultos.

(EICPEO01)

Seguir as regras nas brincadeiras e jogos com outras crianças, aprendendo a lidar com o sucesso e a frustração.

(EIBEEO02)

Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras das quais participa.

(EIBPEO02)

Fazer uso de normas sociais, participando de brincadeiras de faz de conta.

(EICPEO02)

Fazer uso de estratégias para lidar com o conflito nas interações com diversas crianças e adultos.

(EIBEEO03)

Dialogar com parceiros coetâneos ou adultos, ao explorar materiais, objetos, brinquedos.

(EIBPEO03)

Assumir personagens ligados ao seu cotidiano nas brincadeiras de faz de conta.

(EICPEO03)

Apreciar os costumes e as manifestações culturais do seu contexto e de outros.

(EIBEEO04)

Comunicar suas necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios e palavras.

(EIBPEO04)

Praticar suas habilidades comunicativas, ampliando a compreensão das mensagens dos colegas.

(EICPEO04)

Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos, por meio de contatos diretos ou possibilitados pelas tecnologias da comunicação.

(EIBEEO05)

Reconhecer as sensações do seu corpo em momentos de alimentação, higiene, descanso.

(EIBPEO05)

Comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, preferências, local de moradia etc.), identificando semelhanças e diferenças.

(EICPEO05)

Demonstrar oposição a qualquer forma de discriminação, sempre que presenciá-la.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social. Com o corpo – por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos - as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. As crianças brincam com seu corpo, se comunicam e se expressam, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças também se colocam à prova e, desse modo, percebem a completude e a incompletude de si próprias. Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão.

As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam as suas potencialidades e limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco. Também podem explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo – individualmente ou em pares – descobrindo variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar se apoiando em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar, ações sempre norteadas pelas brincadeiras e interações.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- CONVIVER com crianças e adultos e experimentar, de múltiplas formas, a gestualidade que marca sua cultura e está presente nos cuidados pessoais, dança, música, teatro, artes circenses, jogos, escuta de histórias e brincadeiras.
- BRINCAR, utilizando movimentos para se expressar, explorar espaços, objetos e situações, imitar, jogar, imaginar, interagir e utilizar criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.
- PARTICIPAR de diversas atividades de cuidados pessoais e do contexto social, de brincadeiras, encenações teatrais ou circenses, danças e músicas; desenvolver práticas corporais e autonomia para cuidar de si, do outro e do ambiente.
- EXPLORAR amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas; descobrir modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo e adquirir a compreensão do seu corpo no espaço, no tempo e no grupo.
- EXPRESSAR corporalmente emoções, ideias e opiniões, tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias, dentre outras manifestações, empenhando-se em compreender o que outros também expressam.
- CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso.

BEBÊS

CRIANÇAS BEM PEQUENAS

CRIANÇAS PEQUENAS

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

(EIBECG01) Expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos, ampliando suas estratégias comunicativas.	(EIBPCG01) Explorar gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nas diversas brincadeiras corporais e de faz de conta.	(EICPCG01) Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal.
(EIBECG02) Ampliar suas possibilidades corporais, respondendo a desafios criados em espaços que possibilitem explorações diferenciadas.	(EIBPCG02) Praticar suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras tradicionais e de faz de conta.	(EICPCG02) Criar movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EIBECG03) Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras ou diante das demandas proporcionadas por ambientes acolhedores e desafiantes.	(EIBPCG03) Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientações diversas.	(EICPCG03) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, dentre outras possibilidades.
(EIBECG04) Participar do cuidado do seu corpo e do seu bem-estar.	(EIBPCG04) Demonstrar uma valorização das características do seu corpo, nas diversas atividades das quais participa, como em momentos de cuidado de si e do outro, em jogos, histórias e em atividades artísticas.	(EICPCG04) Criar formas diversificadas para expressar ideias, opiniões, sentimentos, sensações e emoções com o seu corpo tanto nas situações do cotidiano como em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EIBECG05) Imitar gestos, sonoridades e movimentos de outras crianças e adultos.	(EIBPCG05) Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientando-se com relação a noções como: em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora.	(EICPCG05) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com quem interagem, apropriando-se da primeira língua (língua materna/nativa/línguas de socialização). Associado ao olhar, à postura corporal e aos movimentos do bebê, o choro se constitui, pela interpretação do outro, em uma primeira linguagem oral, uma importante linguagem para a comunicação. Além do choro, para se comunicar com outras pessoas, os bebês empregam vários recursos vocais, gestos e olhares, ampliando seu repertório vocal, à medida em que o outro responde a ele. Assim, as palavras são apropriadas pela criança e se tornam seu veículo privilegiado de pensamento e comunicação. A gestualidade, o movimento realizado nas brincadeiras ou nos jogos corporais, a apropriação da linguagem oral ou em libras, a expressão gráfica, musical, plástica, dramática, escrita, entre outras, potencializam a organização do pensamento, tanto na capacidade criativa, expressiva e comunicativa, quanto na sua participação na cultura.

Na Educação Infantil, são importantes as experiências da criança com a 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. A imersão na cultura escrita deve partir do que a criança conhece, das curiosidades que ela deixa transparecer, instigando-a a pensar, a formular hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre essas curiosidades, a participar de situações de leitura e de escrita, aprendendo a ler o mundo das imagens, das letras, dos números, das palavras e dos textos.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- CONVIVER com crianças e adultos, compartilhando situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.
- BRINCAR com parlendas, trava-línguas, adivinhas, textos de memória, rodas, brincadeiras cantadas e jogos, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo a linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras.
- PARTICIPAR de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração e descrição de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos, analisando as estratégias comunicativas, as variedades linguísticas e descobrindo as diversas formas de organizar o pensamento.
- EXPLORAR gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das falas cotidianas, das palavras nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas, convencionais ou não.
- EXPRESSAR sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, entendendo e considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.
- CONHECER-SE, a partir de uma apropriação autoral da(s) linguagens, interagindo com os outros, reconhecendo suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias.

BEBÊS

CRIANÇAS BEM PEQUENAS

CRIANÇAS PEQUENAS

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

(EIBEEF01)

Reconhecer quando chamam seu nome e os nomes das pessoas com quem convive.

(EIBPEF01)

Dialogar sobre diferentes assuntos em rodas de conversa e brincadeiras.

(EICPEF01)

Registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não).

(EIBEEF02)

Apreciar a escuta de pequenas histórias.

(EIBPEF02)

Criar sons, rimas e gestos em brincadeiras de roda e outras brincadeiras.

(EICPEF02)

Inventar enredos para brincadeiras, histórias, poemas, canções, roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos e os personagens.

(EIBEEF03)

Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.

(EIBPEF03)

Relatar, de modo expressivo, experiências e fatos acontecidos, histórias de livros, filmes ou peças teatrais.

(EICPEF03)

Ditar textos orais ao/à professor/a, individualmente ou em grupo.

(EIBEEF04)

Participar de diálogos, usando movimentos expressivos, gestos, balbucios e fala.

(EIBPEF04)

Criar novos elementos para as histórias que ouve.

(EICPEF04)

Produzir suas próprias escritas, convencionais ou não, em situações com função social significativa.

(EIBPEF05)

Expressar seus sentimentos e opiniões, usando a linguagem verbal.

(EICPEF05)

Levantar hipóteses sobre textos escritos sobre as características da escrita: frases, palavras, espaços em branco, sinais de pontuação e outras marcas, compreendendo que a escrita é uma representação da fala.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS TRAÇOS, SONS, FORMAS E IMAGENS

As crianças constituem sua identidade pessoal e social nas interações que estabelecem com diversos atores sociais, durante as quais elas aprendem a se expressar, por meio de múltiplas linguagens, como as artes visuais, dança, música e teatro.

É importante que, desde bebês, as crianças tenham oportunidades de conviver com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da escola, pois, a partir dessas experiências diversificadas, elas podem fruir e recriar um universo de experiências, práticas e conceitos singulares.

Ao explorarem distintos materiais, recursos tecnológicos, audiovisuais e multimídia, as crianças realizam suas produções culturais, exercitando a autoria - coletiva e individual - com gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, constituindo senso estético e crítico.

Desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a expressão pessoal, apropriando-se e reconfigurando, permanentemente, a cultura e potencializando as suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar a experiência e a vivência artísticas.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- **CONVIVER** e fruir das manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas - artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares - ampliando a sua sensibilidade, desenvolvendo senso estético, empatia e respeito às diferentes culturas e identidades.
- **BRINCAR** com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou para festas tradicionais, enriquecendo seu repertório e desenvolvendo seu senso estético.

- PARTICIPAR de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto no cotidiano como na preparação de eventos especiais), à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e teatrais, entrando em contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico, apropriando-se de diferentes linguagens.
- EXPLORAR variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais, músicas, escritas e mapas, apropriando-se de diferentes manifestações artísticas e culturais.
- EXPRESSAR, com criatividade e responsabilidade, suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando, encenando, compreendendo e usufruindo o que é comunicado pelos demais colegas e pelos adultos.
- CONHECER-SE, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens.

BEBÊS

CRIANÇAS BEM PEQUENAS

CRIANÇAS PEQUENAS

TRAÇOS, SONS, FORMAS E IMAGENS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

(EIBETS01)

Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos cotidianos.

(EIBPTS01)

Explorar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos tipos de canção.

(EICPTS01)

Selecionar espaços, objetos, materiais, roupas e adereços para brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais ou para festas tradicionais.

(EIBETS02)

Traçar marcar gráficas, usando objetos riscantes e suportes.

(EIBPTS02)

Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.

(EICPTS02)

Explorar relações de peso, tamanho, quantidade e volume de algumas formas bidimensionais ou tridimensionais.

(EIBETS03)

Utilizar materiais com possibilidades transformadoras (argila, massa de modelar, papel, tinta), para criar objetos bidimensionais e tridimensionais.

(EIBPTS03)

Reconhecer as possibilidades de se expressar em diferentes linguagens como a do desenho, do cinema, da música, do movimento, do teatro.

(EICPTS03)

Analisar apresentações de teatro, música, dança, circo, cinema e outras manifestações artísticas, apresentando sua opinião verbalmente ou de outra forma.

(EIBETS04)

Utilizar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

(EIBPTS04)

Organizar com os colegas o ambiente para as brincadeiras ou para ocasiões especiais, tais como festas e apresentações.

(EICPTS04)

Apropriar-se de noções como altura, ritmo e timbre em relação a vozes, sons do cotidiano e músicas.

(EIBETS05)

Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos ou de animais e objetos.

(EIBPTS05)

Recriar danças, cenas de teatro, histórias, músicas.

(EICPTS05)

Demonstrar interesse, respeito e valorização pelas diferentes manifestações culturais brasileiras.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

As crianças são curiosas, observadoras e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza e da cultura com os quais entram em contato, explorando-os e criando explicações sobre o “como”, o “quando” e o “porquê” das coisas. Desde bebês, elas podem perceber o próprio corpo, o espaço que ocupam, os tempos (no pular corda, nas brincadeiras e nas músicas ritmadas) e podem construir sua consciência corporal (sentir sua respiração, o pulsar e as batidas do coração, os sons e os ruídos do corpo e da natureza, as sensações de calor, frio, seco e molhado, as transformações e manifestações do seu corpo como as dores e as excreções). As crianças também se motivam a conhecer os fenômenos da natureza - como os astronômicos (ação da luz, calor, som, força, movimento); os naturais (chuva, vento etc.); os físicos (refletir, ampliar, inverter imagens, transmitir e ampliar som, propriedades ferromagnéticas); os biológicos (crescimento de organismos vivos, suas características). Sua curiosidade, alimentada pelos parceiros mais experientes com os quais interage, permite-lhe aproximar-se desses conhecimentos pela indagação, experimentação e formulação de noções intuitivas. Por viverem em uma cultura rodeada por conhecimentos matemáticos básicos – dizer sua idade e o dia do mês, o número da casa e do telefone – e estabelecer relações entre maior, menor, igual, entre outros saberes, as crianças mostram-se igualmente interessadas em utilizá-los em situações em que determinados problemas são apresentados. Assim, à medida que lhes são oferecidas oportunidades em suas vivências cotidianas, elas aprendem a observar, a medir, a quantificar, a se situar no tempo e no espaço, a contar objetos e a estabelecer comparações entre eles, a criar explicações e registros numéricos. Ao estabelecerem relações com conhecimentos que compõem o patrimônio científico, ambiental e tecnológico, além dos saberes tradicionais e locais, as crianças criam uma relação de apropriação e respeito com a sustentabilidade do planeta e de constituição de sua própria identidade.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- CONVIVER com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião.
- BRINCAR com materiais e objetos cotidianos, associados a diferentes papéis ou cenas sociais, e com elementos da natureza que apresentam diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades, experimentando possibilidades de transformação.
- PARTICIPAR de atividades que oportunizem a observação de contextos diversos, atentando para características do ambiente e das histórias locais, utilizando ferramentas de conhecimento e instrumentos de registro, orientação e comunicação, como bússola, lanterna, lupa, máquina fotográfica, gravador, filmadora, projetor, computador e celular.
- EXPLORAR e identificar as características do mundo natural e social, nomeando-as, reagrupando-as e ordenando-as, segundo critérios diversos.
- EXPRESSAR suas observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente, personagens e situações sociais, registrando-as por meio de desenhos, fotografias, gravações em áudio e vídeo, escritas e outras linguagens.
- CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, identificando seus próprios interesses na relação com o mundo físico e social, apropriando-se dos costumes, das crenças e tradições de seus grupos de pertencimento e do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

BEBÊS**CRIANÇAS
BEM
PEQUENAS****CRIANÇAS
PEQUENAS****ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES****OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**

(EIBEET01) Explorar as características de objetos e materiais – odores, sabores, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço.	(EIBPET01) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição.	(EICPET01) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder questões sobre a natureza e a sua preservação.
(EIBEET02) Apontar aos colegas e adultos alguma característica de pessoas, objetos e situações que tenha chamado sua atenção.	(EIBPET02) Relatar transformações observadas em materiais, animais, pessoas ou no ambiente.	(EICPET02) Observar, descrever e registrar mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações efetuadas sobre eles.
(EIBEET03) Produzir ações e modificações em objetos ou no ambiente ao explorá-lo.	(EIBPET03) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo e do lado), e temporais (antes e depois).	(EICPET03) Registrar o que observou ou mediu, fazendo uso mais elaborado da linguagem do desenho, da matemática, da escrita, ainda que de forma não convencional, ou utilizando recursos tecnológicos.
(EIBEET04) Distinguir e identificar algumas partes do seu corpo.	(EIBPET04) Classificar objetos, considerando um atributo (tamanho ou peso ou cor ou outro atributo).	(EICPET04) Relatar fatos importantes sobre o seu nascimento, seu desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EIBPET05) Ordenar objetos, considerando um atributo (tamanho ou peso ou espessura ou outro atributo).	(EICPET05) Fazer observações e descrever elementos e fenômenos naturais como luz solar, vento, chuva, temperatura, mudanças climáticas, relevo e paisagem.

SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A imersão das crianças na cultura escrita deve partir do que elas já conhecem, das curiosidades que deixam transparecer, das hipóteses que formulam, das práticas de leitura e de escrita das quais participam, do aprendizado da leitura das imagens, das letras, dos números, das palavras e dos textos, isto é, das ações que instigam a pensar e a construir conhecimentos sobre o mundo da escrita. A BNCC propõe que ao longo de sua trajetória na EI as crianças possam explorar saberes e conhecimentos da linguagem oral e escrita, por meio de gestos, expressões, sons da língua, rimas, leitura de imagens, letras, identificação de palavras em contextos - como em poesias, parlendas, canções -, da escuta e interpretação de histórias e da participação na produção de textos escritos, pois apropriando-se desses elementos elas criam novas falas, enredos, histórias e escritas, convencionais ou não.

TRANSIÇÕES

Conforme o artigo 10 das DCNEI, é fundamental que a escola garanta a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos: as transições de casa para a instituição de Educação Infantil, aquelas vividas no interior da instituição (da creche para a pré-escola, ou de um grupo para outro), e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No caso da transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica “deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (DCNEI, Art 11).

As transições, para além de uma simples articulação entre um momento e outro, precisam ser vistas como linhas de continuidade do percurso educativo das crianças. Nesse sentido, a existência de uma base comum para os currículos tem um papel fundamental na construção desse *continuum*. Respeitando as características dos sujeitos, as diferentes relações que eles estabelecem com os conhecimentos, o papel social da escola e a natureza das mediações, em cada etapa, é possível evidenciar alguns aspectos que contribuam no estabelecimento

de conexões entre os diferentes momentos do percurso das crianças.

O primeiro deles é a respeito da organização curricular de cada uma das etapas: os campos de experiências na Educação Infantil, as áreas do conhecimento no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas diferentes formas de organização decorrem das especificidades da abordagem do conhecimento em cada etapa da Educação Básica.

Outro aspecto importante é a necessidade dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes para a Educação Básica guiarem a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em todas as etapas. Nesse movimento, não apenas se alinham posições a respeito de uma visão de ser humano, como também se indicam horizontes para os quais uma escola deve se orientar.

Além destes, é fundamental que as instituições planejem situações de transição, tendo em vista sua importância pedagógica para a vida das crianças. Esse planejamento passa pela troca de informações entre responsáveis, professores/as da Educação Infantil e professores/as do Ensino Fundamental.. Ações como conversas entre professores/as das diferentes escolas, visitas, troca de materiais, conversas esclarecedoras sobre diferenças e semelhanças da EI e EF são importantes para facilitar a inserção das crianças na nova escola.

Relatórios, portfólios ou outros tipos de registros que evidenciem os processos que os meninos e as meninas vivenciaram, ao longo de sua trajetória na Educação Infantil, também podem contribuir na construção da história de vida escolar.

CONDIÇÕES NECESSÁRIAS AO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao sistema educacional cabe garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico na Educação Infantil: a organização de espaços que ofereçam às crianças oportunidades de interação, exploração e descobertas; o acesso a materiais diversificados, geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis e a gestão do tempo, proporcionando uma jornada que lhes dê o tempo necessário para viverem suas experiências cotidianas, valorizando especialmente as oportunidades de estabelecer relações de

cuidados de si e do outro, nas interações e brincadeiras. A formação dos professores e das professoras é, também, condição fundamental para a exequibilidade do que se propõe como base comum dos currículos para a educação infantil.

Cabe, ainda, às instituições de Educação Infantil, prover subsídios para pensar formas de acompanhamento e de avaliação do trabalho com as crianças no que se refere ao que foi aqui exposto. Vale destacar que essas condições, necessárias ao trabalho pedagógico com as crianças, só serão possíveis se houver incentivos para a formação inicial e continuada de qualidade, específica para as/os professoras/es dessa primeira etapa da Educação Básica.

AS ÁREAS DO CONHECIMENTO E SEUS COMPONENTES CURRICULARES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nesta seção serão apresentadas as áreas de conhecimento e os componentes curriculares que as integram, em conformidade com o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução CNE/CEB 7/2010) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (resolução CNE/CEB 2/2012).

Os textos que compõem essa seção não têm caráter normativo, vez que explicitam os fundamentos que orientaram a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Tais fundamentos devem ser ressignificados à luz dos interesses e necessidades de cada sistema educacional e de cada escola, a partir de estudos e pesquisas considerados na elaboração de suas propostas curriculares. Expressam, entretanto, os conhecimentos produzidos no campo da pesquisa acadêmica que se constituíram, no tempo em que se elabora a Base Nacional Comum Curricular, referências fundamentais para a construção dessa base. Ao fazê-lo, abrem a possibilidade de diálogos com outras escolhas, que possam ser feitas pelos sistemas educacionais e pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares.

— A ÁREA DE LINGUAGENS

As relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade se dão pelas práticas de linguagem. É por meio dessas práticas que os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos. As práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se.

A utilização do termo linguagens, no plural, aponta para a abrangência do aprendizado na área de conhecimento, que recobre a linguagem verbal, musical, visual e corporal, e para a integração desses recursos expressivos na participação na vida social. O termo abrange também diferentes formas de experiências: estéticas, sensoriais, sensíveis, corporais, sonoras, cinestésicas, imagéticas, performativas.

Cada prática de linguagem propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos à qual ele não teria acesso de outro modo. Interagir em diversas línguas, manifestações artísticas e práticas corporais gera um tipo específico de conhecimento, possibilitando perceber o mundo e a si próprio/a de um modo singular.

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva.

Ao longo da Educação Básica, a área de Linguagens deve propiciar aos/às estudantes aprendizagens relativas à expansão das possibilidades de uso das práticas de linguagem, com vistas a ampliar suas capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as

manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais e estruturam as relações humanas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a área de Linguagens reúne os componentes Arte, Educação Física e Língua Portuguesa. A partir do 6º ano, a área inclui o componente Língua Estrangeira Moderna.

LÍNGUA PORTUGUESA

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE

O ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica deve proporcionar aos/às estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento, entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares. O letramento, pensado na sua condição plural, envolve práticas culturais diferenciadas, conforme os contextos em que elas ocorrem. Dessa forma, o letramento escolar dialoga com um conjunto diversificado de práticas de leitura, de escrita e de oralidade. A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade.

A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas-eletrô-

nicos, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los. Por julgar os letramentos digital e midiático relevantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social, eles são considerados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como direitos a serem assegurados em vários objetivos de aprendizagem, não apenas do componente Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares. A adoção do tema *Culturas digitais e computação* como integrador dos componentes curriculares da Educação Básica reforça esta perspectiva.

A base comum para os currículos de Língua Portuguesa, aqui apresentada, dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, já apontada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os quais “a linguagem é 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”¹.

Os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder. O aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade culta envolve a compreensão dessas situações. Uma criança, um adolescente ou um jovem podem, por exemplo, compreender um discurso publicitário ou político, percebendo intenções em apelos e tentativas de convencimento, em torno de produtos ou ideias. Em outros níveis de aprofundamento sobre enunciados/textos, espera-se que os/as estudantes reconheçam, em gêneros da esfera jornalística, por exemplo, quem diz o quê e porquê e, também, como são usadas posições de autoridade na formação de opinião. Graças a essa perspectiva sobre o aprendizado da Língua Portuguesa, o tema *Economia, educação financeira e sustentabilidade* está presente em vários objetivos de aprendizagem que vão além desses exemplos, ganhando destaque na BNCC.

¹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Brasília, 1997, p. 23.

A Base Nacional Comum Curricular, na sua qualidade de referência para a elaboração de propostas curriculares, apresenta um diálogo estreito com concepções já possivelmente disseminadas em contextos de formação de professores/as e conhecidas no ambiente escolar. Conceitos como discurso e gêneros textuais/discursivos, por exemplo, que fundamentam a organização deste documento, vêm sendo discutidos e aprofundados, pelos estudos linguísticos e também pela apropriação desses estudos no campo educacional, ao longo das últimas décadas. Em continuidade ao que foi proposto pelos PCNs, o texto ganha centralidade na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente Língua Portuguesa. Esses objetivos, estruturados a partir dos eixos leitura, escrita e oralidade, também propostos nos PCNs, referem-se aos diversos gêneros textuais/discursivos em esferas sociais de seu uso, reconhecendo a natureza dinâmica, múltipla e variável da Língua Portuguesa. Para que os/as estudantes também tenham a possibilidade de perceber como a Língua se estrutura, varia e atende a múltiplas intenções e propósitos, sendo capazes de ter uma atitude criativa em relação a essa Língua, faz-se necessário que, aliado ao estudo dos usos da língua em situações de leitura, escrita e oralidade, apresentem-se, também, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao conhecimento das normas que regem a Língua Portuguesa.

A proposta de Língua Portuguesa que aqui se apresenta dialoga com um conjunto de documentos e orientações oficiais – como os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio –, com contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais e municipais, para reafirmar fundamentos caros ao ensino da Língua Portuguesa na escola básica que, ao longo de quase três décadas, têm se comprometido com o desenvolvimento de capacidades de uso da língua. Esse projeto, já em curso, assumiu a centralidade do texto nas práticas de linguagem e possibilitou grande avanço em relação ao nosso conhecimento sobre como desenvolver capacidades de leitura, escrita e oralidade na escola. Trata-se, também, de projeto coerente com as finalidades da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDBEN nº 9394/96, art. 22º).

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No componente Língua Portuguesa, o gênero/texto ganha centralidade e se vincula a campos de atuação social: do cotidiano, literário, político-cidadão, investigativo. É em função desses campos de atuação que os gêneros textuais/discursivos foram escolhidos.

Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os/as estudantes. A escolha de alguns campos específicos, no conjunto maior de práticas de letramento, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da escrita na escola para a garantia dos direitos de aprendizagem que fundamentam a BNCC, anunciados na Introdução deste documento: uma formação para a atuação em atividades do dia-a-dia, no espaço familiar, escolar, cultural; uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; uma formação para o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles; uma formação estética, na experiência de leitura e escrita do texto literário.

As fronteiras entre os campos de atuação são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros listados em um determinado campo de atuação podem também estar referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. Práticas de leitura, escrita e oralidade do campo do cotidiano, por exemplo, podem muito bem levar ao exercício da cidadania ou à apreciação estética. Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem, no componente Língua Portuguesa, uma função didática, pois, além de levar à compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribui para a necessária organização dos saberes sobre a língua, nos tempos e espaços da escola. São apresentados, a seguir, os campos de atuação em que se organizam as práticas de leitura, escrita e oralidade da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa.

- **Campo da vida cotidiana** – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico/familiar, escolar, cultural, profissional.
- **Campo literário** – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.
- **Campo político-cidadão** – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.
- **Campo investigativo** – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

Esses campos de atuação têm diferentes papéis no currículo, a depender do nível de escolaridade. No Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem consideram as especificidades dos estudantes e das estudantes de cada fase – Anos Iniciais e Finais – e os conhecimentos de que já dispõem, cumprindo a função de ampliar as esferas de atuação dos estudantes por meio das práticas de leitura, escrita e oralidade/sinalização. Dialogam com os quatro eixos de formação da etapa - **Letramentos e capacidade de aprender, Leitura do mundo natural e social, Ética e pensamento crítico, Solidariedade e sociabilidade** – ao promover essa ampliação.

As novas tecnologias de informação e comunicação vêm incorporadas aos campos de atuação, abarcando múltiplos usos que delas fazem crianças, adolescentes e jovens, reconhecendo-se a necessidade de atenção especial a esse campo, na escola, como fator de inclusão no mundo digital.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa estão organizados em quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão, que contribuem para desenvolver o letramento em todas as áreas do conhecimento. O alcance desses objetivos permite que o/a estudante interaja em situações de leitura, escrita, escuta e fala. As práticas de linguagem são formas de atuação social, por meio das quais os sujeitos interagem entre si e convivem no mundo social. A atuação social pode ocorrer tanto de forma transformadora (quando repensamos as estruturas e as desigualdades sociais que se dão pela linguagem), quanto de forma reprodutora (quando repetimos ações de forma acrítica). Daí a importância de situar os discursos, evidenciando a não neutralidade das nossas escolhas, quando escrevemos ou falamos.

O **EIXO LEITURA** compreende as práticas de linguagem que decorrem do encontro do leitor com o texto escrito e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de obras literárias; para a pesquisa e embasamento de trabalhos acadêmicos; para a realização de um procedimento; para o conhecimento e o debate sobre temas sociais relevantes. As modalidades de leitura, em voz alta ou de forma silenciosa, também irão ocorrer no espaço escolar, conforme o seu objetivo, considerando que a leitura é uma prática social. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão, tais como:

- 1) a compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, intertextualidade, interdiscurso, ideologias, dentre outros aspectos);
- 2) o reconhecimento da polifonia, identificando-se as vozes presentes nos textos;
- 3) as reflexões críticas relativas às temáticas tratadas nos textos;

4) a compreensão de gêneros diversos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de linguagem verbal e multimodal;

5) a ampliação do vocabulário, a partir da leitura de gêneros diversos e do contato com obras de referência (dicionários, por exemplo);

6) o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade etc.).

O **EIXO DA ESCRITA** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito que tem por finalidades, por exemplo, expressar a posição em um artigo de opinião, escrever um bilhete, relatar uma experiência vivida, registrar rotinas escolares, regras e combinados, registrar e analisar fatos do cotidiano em uma crônica, descrever uma pesquisa em um relatório, registrar ações e decisões de uma reunião em uma ata, dentre outros. O tratamento das práticas de escrita compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão, tais como:

1) a reflexão sobre as situações sociais em que se escrevem textos, a valorização da escrita e a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente;

2) a análise de gêneros em termos das situações nas quais são produzidos e dos enunciadores envolvidos;

3) a reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros a serem produzidos;

4) o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos e o uso da variedade linguística apropriada a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera de circulação e a variedade linguística que se deva/queira acatar;

5) a utilização da reescrita como uma prática indispensável ao desenvolvimento da produção textual escrita;

6) a reflexão sobre os recursos linguísticos e multimodais empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas;

7) o desenvolvimento da autoria, como um conhecimento proveniente da reflexão sobre a própria experiência de produção de textos, em variados gêneros e em diversas situações de produção.

O **EIXO DA ORALIDADE/SINALIZAÇÃO** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização – no caso dos estudantes e das estudantes surdos/as, oralizados/as ou não, que têm na LIBRAS sua primeira língua – com ou sem contato face a face como, por exemplo, aula dialogada, recados gravados, seminário, debate, apresentação de programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, contação de histórias, dentre outras. Todas essas práticas podem se dar por meio da oralidade ou da sinalização em Libras. O tratamento das práticas orais compreende:

1) a produção de gêneros orais, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção e à avaliação das práticas realizadas em situações de interação sociais específicas;

2) a compreensão de gêneros orais, que envolve o exercício da escuta ativa, voltado tanto para questões relativas ao contexto de produção dos textos, quanto para a observação das estratégias discursivas e dos recursos linguísticos mobilizados;

3) as relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos;

4) a oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos envolvidos, como as entonações de voz, movimentos do corpo, dentre outros;

5) as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do/a estudante em práticas de linguagem de três tipos (oralidade, leitura e escrita), situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão sobre a própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo do conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão, que se desenvolve transversalmente aos três eixos – leitura, escrita e oralidade – e envolve análise textual, discursiva, gramatical e lexical.

O EIXO CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA

reúne objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais, em uma perspectiva funcional, regras e convenções de usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade. Os objetivos abarcam, entre outros aspectos: o sistema alfabético de escrita, conhecimentos sobre a “gramática” da língua, ou seja, sobre as regras que explicam o seu funcionamento, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções. A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação) deve vir a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos.

Quando se menciona a experimentação de linguagem feita pelo/a estudante e a conseqüente reflexão sobre essa experiência, faz-se referência à articulação recursiva entre “uso e reflexão”, uma formulação teórica cara aos debates sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, presente desde a década de 80 do século passado. Foram selecionados, portanto, objetivos relacionados a conhecimentos linguísticos que possam favorecer a reflexão sobre os usos da língua, em uma perspectiva que considere as variações e a apropriação crítica da norma padrão.

Na Base Nacional Comum Curricular são propostos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao eixo conhecimentos sobre a língua e sobre a norma de diversas maneiras, a depender da etapa de escolarização.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esses objetivos estão presentes, nos três primeiros anos, entre aqueles que se referem à apropriação do sistema alfabético de escrita e no eixo escrita, relacionados à produção e revisão textuais; no 4º e 5º anos esses objetivos estão

presentes no eixo escrita, também relacionados à produção e revisão textuais.

Nos Anos Finais, esses objetivos estão presentes no eixo escrita, relacionados à produção e revisão textuais e, ainda, num quadro próprio, indicando alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que visam à introdução dos/das estudantes à reflexão de como a língua funciona e das regras que a organizam.

No Ensino Médio, esses objetivos estão distribuídos ao longo das Unidades Curriculares em que se organizam os componentes da etapa, referidos aos campos de atuação nos quais espera-se que os/estudantes não apenas façam uso competente da Língua, mas que tenham uma atitude investigativa e criativa em relação a ela.

A LITERATURA NO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA

A literatura se apresenta como um campo de atuação composto por gêneros narrativos e poéticos que circulam socialmente. As obras literárias englobam textos do passado e do presente, que ampliam o universo de referências culturais e as respostas sobre o estar no mundo. Elas também propiciam o deslocamento necessário para a compreensão da diversidade sociocultural, aprofundando a percepção da condição humana vista por outros e diversos ângulos.

As escolhas literárias, para cada ano da escolaridade, pressupõem um sujeito em formação, seja ele criança, adolescente ou jovem, possuidor de repertórios literários, e membro de uma coletividade que compartilha bens culturais com endereçamentos específicos, conforme a idade. Embora não se possam determinar cortes objetivos relacionados a preferências, estilos e temas, a BNCC evidencia, para cada etapa, um leque de gêneros literários adequados aos leitores em formação.

Durante toda a Educação Básica, deve-se favorecer a formação literária, de modo a garantir a continuidade do letramento literário, iniciado na Educação Infantil. Esse tipo de letramento é entendido como o processo de apropriação da literatura como linguagem que oferece uma experiência estética, bem como a ampliação gradativa das referências culturais compartilhadas nas comunidades de leitores que se constituem na escola. Pela literatura, constituem-se subjetividades,

expressam-se sentimentos, desejos, emoções, de um modo particular, com uso diversificado de recursos expressivos. Nesse processo, a formação de leitores literários envolve reflexão sobre a linguagem, o que implica o reconhecimento de procedimentos de elaboração textual e a consciência das escolhas estéticas envolvidas na construção dos textos.

São objetivos gerais do componente Língua Portuguesa na Educação Básica:

- Dominar, progressivamente, a norma padrão, sendo capaz de produzir análises sobre o funcionamento da Língua Portuguesa, com atenção para algumas especificidades do português usado no Brasil e reconhecendo o papel da norma culta para o uso da língua oral e escrita.
- Planejar e realizar intervenções orais em situações públicas e analisar práticas envolvendo gêneros orais (conversa, discussão, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral), assim como desenvolver escuta atenta e crítica em situações variadas.
- Planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos.
- Desenvolver estratégias e habilidades de leitura - antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos, elaborar inferências, localizar informações, estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade, apreender sentidos gerais do texto, identificar assuntos / temas tratados nos textos, estabelecer relações lógicas entre partes do texto – que permitam ler, com compreensão, textos de gêneros variados, sobretudo gêneros literários.
- Ler e apreciar textos literários de diferentes culturas e povos, valorizando desde os autores da nossa tradição

literária àqueles da cultura popular, bem como a literatura afro-brasileira, africana e obras de autores indígenas.

- Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções.
- Apropriar-se, progressivamente, de um vocabulário que permita ler/escutar e produzir textos orais e escritos, identificando e utilizando palavras novas, bem como seus sinônimos; consultando obras de referência para compreender o significado de palavra desconhecida, analisando a diferença de sentido entre palavras e refletindo sobre as escolhas feitas pelo autor para atender a uma finalidade de texto.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano e a progressão das habilidades de leitura ao longo da escolarização para o componente Língua Portuguesa estão organizados a partir da conjugação dos seguintes aspectos:

- 1) o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade (identificar, localizar, inferir, comparar, analisar, defender posicionamento, produzir etc.);
- 2) o desenvolvimento de atitudes e valores (apreciar, valorizar, reconhecer a importância);
- 3) o domínio de conhecimentos sobre gêneros/tipos textuais e seus determinantes sociais;
- 4) o domínio de conhecimentos sobre o sistema linguístico, sua estrutura, seus recursos e as funções desses recursos.

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE

Nas últimas décadas, a Educação Física brasileira vem empreendendo esforços para se alinhar aos propósitos republicanos que regem a Educação Básica: possibilitar às novas gerações a preservação e a reconstrução crítica da herança cultural acumulada pela humanidade, sob a forma de conhecimentos sistematizados.

Nessa perspectiva, é responsabilidade da Educação Física tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nas aulas, tais práticas devem ser abordadas como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando a construção e a reconstrução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do cidadão, que permitam a participação dos/as estudantes de forma confiante e autoral na sociedade, bem como a ampliação dos recursos para o cuidado de si e dos outros.

No entanto, essa concepção não faz parte da tradição desse componente, tampouco é a representação social mais comum presente em muitas escolas. Durante um longo período, a Educação Física foi entendida como uma *atividade* destituída de intenção pedagógica, marcada por uma prática meramente recreativa, nos primeiros anos da vida escolar, pelo desenvolvimento da aptidão física e desportiva, nos anos intermediários, e pela dispensa da prática no antigo segundo grau.

No início da década de 1980, o denominado Movimento Renovador da Educação Física brasileira passa a enfatizar a necessidade de atribuir novos rumos para o componente, sob a influência das teorias críticas da educação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/96 estabeleceu que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educa-

ção Básica. Uma mudança bastante significativa que exigiu (e ainda exige) dos professores e professoras um esforço de alinhamento da disciplina aos propósitos da escola.

Dois anos mais tarde, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1998) apontavam a Educação Física como uma disciplina que elege como objeto de estudo a cultura corporal de movimento, conferindo relevo à pluralidade das práticas corporais. Além disso, outro avanço importante desse documento foi a explicitação das dimensões atitudinal, procedimental e conceitual dos seus conteúdos. Nos rastros dos PCNs, vários estados elaboraram, cada um ao seu modo, propostas curriculares que se inspiraram na perspectiva cultural da Educação Física.

Mais recentemente, o ensino da Educação Física passou a tematizar as práticas corporais na escola, concebendo-as como um conjunto de práticas sociais centradas no movimento, realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas, religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem, em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental. Dessa definição, destacam-se três elementos fundamentais que são comuns a todas as práticas corporais:

- a) apresentam como elemento essencial o movimento corporal;
- b) possuem uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica;
- c) são produtos culturais vinculados com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências à qual ele não teria de outro modo. A vivência não é um meio para se aprender outros conteúdos, mas, sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível. Além disso, para que a vivência seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às manifestações da cultura corporal de movimento. As práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção, não devendo, portanto, ser limitadas apenas à reprodução.

Esse modo de entender a Educação Física permite, no trato com o conhecimento, articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013). Entre as convergências com os demais componentes dessa área, destacam-se os seguintes objetivos comuns: a) ampliar as possibilidades de uso das práticas de linguagens; b) conhecer a organização interna dessas manifestações; c) compreender o enraizamento sociocultural das práticas de linguagens e o modo como elas estruturam as relações humanas.

Materializar esta proposta de organização curricular da Educação Física nas escolas exige o enfrentamento e a superação de alguns desafios:

a) desafios de legitimação ético-política: formular um sentido para a Educação Física articulado à função social da escola;

b) desafios curriculares: explicitar e organizar os conhecimentos pelos quais o componente curricular é responsável, bem como formular progressões, com maior grau de complexidade e maior densidade crítica, no decorrer dos anos escolares;

c) desafios interdisciplinares: possibilitar o diálogo com os conhecimentos produzidos/trabalhados nas demais áreas e componentes curriculares;

d) desafios didáticos: elaborar estratégias para ensinar e avaliar, em uma perspectiva coerente aos propósitos da Educação Física, como componente da área das Linguagens.

Esse último desafio demanda adequar as experiências corporais proporcionadas à especificidade da escola, reconhecendo tanto sua função social, como as possibilidades ambientais e materiais do contexto. É importante deixar claro que não se trata de reproduzir as condições para a realização da prática, no transcorrer das aulas, tal como elas ocorrem fora da escola. Por exemplo, práticas como corrida de orientação ou skate, entre tantas outras, não só podem como devem ser transformadas, didática e pedagogicamente, para que sejam tematizadas nas aulas de Educação Física.

A Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, adolescentes, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos a qual, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente e um dos motivos centrais da sua condição de direito dos/as estudantes de todo o Brasil.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AS PRÁTICAS CORPORAIS

A referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são as práticas corporais. Elas estão organizadas, neste documento, com base nas seguintes manifestações da cultura corporal de movimento: **brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas** (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), **lutas** e **práticas corporais de aventura**. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade. Trata-se de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar.

Também é importante salientar que se parte da compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais. O que significa dizer que o tratamento dessas práticas no componente Educação Física se afasta de uma perspectiva utilitarista. Mas isso não significa que a experiência lúdica não possa proporcionar aprendizagens, muito pelo contrário. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou praticar atividades de aventura, os participantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam, entre si e com a sociedade, as representações e

os significados que lhes são atribuídos. Considerando que os objetivos da escola são alcançados por meio das aprendizagens, mesmo que valorizada durante as aulas, a dimensão lúdica não pode ser transformada na meta do componente.

A BNCC elencou seis conjuntos ou agrupamentos de práticas corporais. O primeiro reúne as **brincadeiras e jogos** tradicionais e populares. Diz respeito àquelas atividades voluntárias, exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, que se caracterizam pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si.

Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são constantemente recriados pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos² é transmitido de geração a geração, ou seja, são tradicionais; e/ou é difundido através de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares.

Também as **danças** constituem o conjunto das práticas corporais tematizadas na Educação Física. Elas são caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças caracterizam-se por serem realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo estas duas últimas as formas mais comuns. Diferentemente de outras práticas corporais rítmico-expressivas, estas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares, associados a cada uma das danças. Nesse sentido, é importante salientar que a Educação Física, neste documento, entende esse universo a partir das interfaces específicas com o campo do lazer e da saúde, ocupa-se dos

2 Aqui é importante fazer uma distinção entre jogo como um conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes, ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo aí é entendido como um meio para se aprender outra coisa, por exemplo, o jogo dos “10 passes”, quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, o que não é a concepção de organização dos conhecimentos do componente curricular adotada neste documento. Aqui as brincadeiras e jogos têm valor em si e precisam ser organizadas unidades didáticas para serem estudadas em aula.

conhecimentos que potencializam o envolvimento dos/as estudantes com manifestações populares dessas práticas, centradas na sociabilidade e na diversão.

O **esporte** reúne tanto as manifestações mais “formais” dessa prática quanto as que lhe são “derivadas”. O esporte, como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras (“formais”), institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam um esporte, especialmente quando este é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. O envolvimento com esse universo pode se sustentar nos mais diversos interesses, aspecto central a ser considerado nas aulas de Educação Física. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele.

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

As **ginásticas** constituem-se em um grupo amplo e diverso de práticas corporais. Sob essa denominação se encontram práticas com formas de organização e significados diversos, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada³: (a) ginásticas de demonstração, (b) ginásticas de condicionamento físico e (c) ginásticas de conscientização corporal.

3 As denominadas ginásticas competitivas foram consideradas como práticas esportivas e, por tal motivo, foram alocadas no esporte junto com outras modalidades técnico-combinatórias. Essas modalidades fazem parte de um conjunto de esportes que se caracterizam pela comparação de desempenho centrada na dimensão estética e acrobática do movimento, dentro de determinados padrões ou critérios técnicos. Exemplos: todas as modalidades de ginástica – acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica, de trampolim –, como também as provas de patinação artística, nado sincronizado, saltos ornamentais, entre outras.

As ginásticas de demonstração⁴ reúnem as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não-competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelho (trapézio, corda, cama, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, combinando um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, saltos mortais, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo⁵.

As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam pela execução corporal orientada à melhoria do rendimento, aquisição e manutenção da condição física individual ou modificação da composição corporal. Geralmente se organizam em sessões planejadas de movimentos repetidos com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica (ginástica para gestantes, por exemplo) ou atreladas a situações ambientais determinadas (ginástica laboral).

Considerando o fato de que o movimento é organizado pelo efeito esperado sobre o praticante, encontram-se as ginásticas de conscientização corporal, cuja emergência se vincula aos exercícios para a solução de problemas físicos e posturais. Hoje esse conceito reúne práticas que empregam movimentos suaves e situações de aparente imobilidade, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo, como consequência da concentração nas sensações somáticas produzidas por essas ações⁶.

As **lutas**, consideradas disputas corporais entre um ou mais participantes, empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa, dirigidas ao corpo do adversário, como fim. Nesse agrupamento, há uma grande quantidade de formas de práticas, quando considerada sua origem, uso ou grau de institucionalização, o que permite diferenciá-las em artes marciais

4 Essa manifestação da ginástica pode receber outras tantas denominações como, por exemplo, ginástica básica, geral, acrobacias, entre outras.

5 Prática corporal milenar que consiste em manipular um ou mais objetos arremessando-os ao ar de forma alternada, em um movimento contínuo, sem perder o controle ou mantendo-os em equilíbrio. Os jogos de malabar caracterizam-se por sua dificuldade e beleza, desafiando o jogador (malabarista) a aprender técnicas específicas, utilizando diversas partes do corpo, mas principalmente as mãos.

6 Essas práticas podem ser denominadas de diferentes formas, entre outras: alternativas, introjetivas, introspectivas, suaves. Exemplos: biodança, bioenergética, eutonia, antiginástica, método feldenkrais, yoga, tai chi chuan, liang gong/ginástica chinesa.

(ex. *kung fu*), modalidades de combate (ex. luta greco-romana), lutas tradicionais (ex. *huka-huka*), sistemas de defesa pessoal (ex. *kravmagá*), entre outros⁷.

Finalmente, as **práticas corporais de aventura**, cujo aspecto central e diferenciador em relação às anteriores é que a vertigem e o risco controlado são determinantes em sua organização. Suas expressões e formas de experimentação corporal estão centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos, esportes extremos e, assim como as demais práticas, também são objeto de classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para serem realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante, na geração da vertigem e do risco controlado (ex. corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, arborismo). As práticas de aventura urbanas, diferentemente das anteriores, exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática (ex. *parkour*, skate, patins, *bike* etc.). Reconhece-se, no entanto, que, apesar das diferenças, algumas modalidades podem ser realizadas tanto em um entorno como em outro, o que aumenta a possibilidade de sua vivência.

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

7 Também fazem parte desse universo, ainda que em um sentido restrito não possam ser consideradas lutas, os exercícios simulados de combate dos quais, com maior ou menor desenvolvimento, várias das denominadas artes marciais se valem.

A ORGANIZAÇÃO DOS OBJETIVOS EM CICLOS

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente Educação Física foram formulados de um modo que favorecessem a tematização mais detalhada de cada prática corporal e organizados em cinco ciclos de escolaridade: dois ciclos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos; 4º e 5º anos), dois ciclos nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) e um ciclo no Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

A escolha pela organização em ciclos se sustenta na compreensão de que este documento, no caso específico da Educação Física, deve propor objetivos de aprendizagem para a Educação Básica, mas sem determinar um mesmo programa de ensino para todas as escolas brasileiras. Nesse sentido, os objetivos apontados como base curricular indicam que o/a estudante tem direito a aprender determinados conhecimentos em cada etapa. Isso não impede que os projetos escolares do componente antecipem, ou aprofundem, posteriormente, as aprendizagens previstas para determinada fase. Apenas está sendo sinalizada a necessidade de que esses conhecimentos sejam efetivamente trabalhados até o final do ciclo indicado.

Pode-se ver, por exemplo, o caso da capoeira. Na proposta da BNCC um objetivo central das *lutas* no 3º ciclo aponta que os/as estudantes têm direito a “experimentar diferentes tipos de lutas da cultura brasileira (Capoeira, *Huka-Huka*, Luta Marajoara, dentre outras) e realizar, de forma proficiente, uma delas”. Essa indicação pode parecer estranha para muitos, mas por motivos diversos. Para professores de escolas da Bahia, por exemplo, o estranhamento pode estar no fato de a capoeira aparecer “só” no 3º ciclo. Nesse estado, em muitas instituições, essa prática é tematizada desde a Educação Infantil e continua até o Ensino Médio. Para professores de outras regiões do país, o estranhamento pode estar no fato de o documento indicar que os/as estudantes têm direito a um conhecimento que raramente faz parte dos programas escolares. Tanto em um como em outro caso, o mais importante é reconhecer que, apesar de muitos considerarem um desafio introduzir o tema das lutas nas aulas do componente, os/as estudantes têm o direito de ampliar seus conhecimentos sobre essas manifestações. Além de serem parte da cultura corporal de movimento, as lutas acima mencionadas formam um rico patrimônio cultural do país. Portanto,

ensiná-las na escola é importante, para que se possa compreender o processo de constituição da identidade brasileira.

A organização de objetivos de aprendizagem por ciclos tanto permite, no caso do exemplo anterior, que as escolas da Bahia continuem a trabalhar capoeira da maneira que julgam mais adequada, quanto sinalizam para as demais a necessidade de incorporá-la em seus programas. Tanto em um quanto em outro caso, o mais importante é assegurar às novas gerações a interlocução com saberes básicos sobre essa manifestação, mas sem exigir que todos os estabelecimentos escolares o façam em um mesmo momento e com as mesmas ênfases.

Representação da distribuição dos objetivos de aprendizagem conforme a prática corporal nos cinco ciclos da Educação Básica.

ETAPAS	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO
	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		
	1º 2º E 3º ANOS	4º E 5º ANOS	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS	
BRINCADEIRAS E JOGOS					
DANÇAS					
ESPORTES					
GINÁSTICAS					
LUTAS					
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA					

AS DIMENSÕES DE CONHECIMENTO

A formulação dos objetivos para cada uma das práticas corporais, em cada um dos ciclos, articula, de forma indissociável e simultânea, oito dimensões de conhecimento que permitem a tematização dessas práticas como saberes escolares: *Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário.*

Experimentação: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na sua realização. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e de o/a estudante se perceber como sujeito “de carne e osso”. Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas, no momento da realização de uma determinada vivência, sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática.

Uso e apropriação: está relacionado ao conhecimento que possibilita ao/à estudante ter condições de realizar, de forma autônoma, uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela *experimentação (saber fazer)*, mas dele se diferencia por possibilitar ao/à estudante a proficiência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também, para além delas.

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

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

Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas, voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e a partilha de atitudes, normas e valores (tanto positivos, como negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e, portanto, demanda uma intervenção pedagógica orientada para tal fim. Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, no que se refere a essa dimensão, optou-se por enfatizar temas específicos. Não se propõe, com essa organização, tratar apenas desses temas, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente e, sim, assegurar que se propicie uma abordagem intencional ao longo da trajetória escolar.

Análise: esta dimensão está associada ao conhecimento conceitual (*saber sobre*) que articula os conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais no âmbito interno, conhecimentos que permitem construir outros sobre as práticas. Essa dimensão reúne conhecimentos como, por exemplo, a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física.

Compreensão: também se refere ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, esta se volta ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam analisar o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão refere-se a temas que permitem aos/às estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação, à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, estudar as condições que per-

mitiram o surgimento de uma determinada prática corporal, em uma dada região e época, ou os motivos pelos quais o esporte masculino tem uma visibilidade e um tratamento midiático diferente do feminino.

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

Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma delas exigirá abordagens específicas e graus de complexidade diversos, para que se tornem relevantes e significativas nas distintas etapas de escolarização.

Considerando as características dos conhecimentos e experiências próprios deste componente, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser trabalhadas de forma isolada ou sobreposta. Pelo contrário, é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE

O componente curricular Arte, engloba quatro linguagens: **Artes Visuais, Dança, Música e Teatro**. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada.

A presença da Arte no Ensino Fundamental e suas múltiplas linguagens vem sendo assegurada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A trajetória do ensino e da aprendizagem das artes no Brasil é paralela à luta de profissionais comprometidos com a construção de políticas educacionais que subsidiam a qualificação das artes na escola. As lutas têm sido por um “saber de base”, um “saber específico”, que reconheça as artes como conhecimentos imprescindíveis na formação plena do cidadão, rompendo com a atuação polivalente estabelecida pela LDB nº.5.692/71, que incluía a “Educação Artística” no currículo como atividade complementar de outras disciplinas.

A partir da década de 1990, a LDB nº. 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) reconheceram a especificidade das artes visuais, da dança, da música e do teatro como conhecimento, bem como a necessidade de formação específica para o professor.

As quatro linguagens, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, são formas de conhecimento que articulam saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição, da razão e da emoção. Elas constituem um universo de experiências, de conceitos e de práticas singulares que engendram arranjos, sentidos e acontecimentos, contribuindo para a interação crítica do/a estudante com a complexidade do mundo.

O ensino e a aprendizagem dos conhecimentos artísticos na escola favorecem o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue. As noções de estética e poética não ficam reduzidas à produção artística, legitimada pelas instituições culturais dos centros urbanos e pelo que se veicula na mídia. Na Arte, tampouco,

a prática de cada linguagem e a interface entre elas se restringem à mera aquisição dos códigos e das técnicas artísticas, mas alcança a experiência e a vivência artísticas como prática social. Assim, as práticas artísticas permitem que os/as estudantes possam assumir o papel de protagonistas como artistas e/ou criadores em exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções, “*happening*” e outras apresentações e/ou eventos artísticos e culturais, a serem realizados na escola ou em outros locais. Nesse protagonismo, devem ser valorizados os processos de criação, mais do que os eventuais produtos acabados, compreendendo-se produto como etapa dos processos em artes.

A pesquisa e suas diversas práticas investigativas constituem os modos de produção e organização dos conhecimentos artísticos na Educação Básica. No ambiente da criação artística, o/a estudante conhece, desenvolve, manifesta-se e cria maneiras singulares de experimentar, de perceber e de se expressar, compreendendo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como conhecimentos importantes no exercício da cidadania. Da mesma forma que a prática artística, as Histórias das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro não existem de maneira genérica, mas são entendidas como o conjunto de conhecimentos produzidos e acumulados ao longo do tempo. As diferentes histórias são maneiras de compreender as relações entre o passado, o presente e o futuro, contribuindo para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas dos respectivos componentes.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Face à complexidade dos processos criativos em artes, na Educação Básica o ensino e a aprendizagem articulam seis dimensões de conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Não se tratam de eixos temáticos ou categorias, mas linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em artes na escola.

Essas seis dimensões são: “**criação**”, “**crítica**”, “**estesia**”, “**expressão**”, “**fruição**” e “**reflexão**”. Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre elas, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

A **“criação”**, individual e coletiva, resulta da atitude intencional e investigativa do sujeito e de uma atenção criativa, que confere materialidade estética à sua subjetividade, seus sentimentos, ideias, imaginações, invenções, desejos, representações e proposições em processos, acontecimentos e produções artísticas. Essa dimensão envolve a ênfase na qualidade processual das práticas artísticas que são permeadas por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações, inquietações. Trata-se de apreender o que está em jogo durante o fazer.

A **“crítica”** supõe que o/a estudante estabeleça relações entre as experiências e as manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas, favorecendo a ele/ela um estranhamento do mundo, impulsionando-o/a para propor novas compreensões do espaço onde vive. Pelo estudo e pela pesquisa, a crítica articula uma ação e um pensamento propositivos, relacionando aspectos do ensino e da aprendizagem em artes: os políticos, os históricos, os filosóficos, os sociais, os econômicos e os culturais.

A **“estesia”** remete à experiência sensível do espaço, do tempo, do som, da ação, da imagem, do próprio corpo e dos materiais, articulando a sensibilidade e a percepção, tomadas como uma forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Essa dimensão diz respeito ao corpo como protagonista da experiência. Na totalidade, o corpo é constituído de emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto, implicado no universo das relações sociais.

A **“expressão”** é conhecimento que se manifesta de múltiplas formas, individuais e coletivas, emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

A **“fruição”** implica a disponibilidade e a relação continuada com produções artísticas e culturais, oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Envolve o deleite, o prazer, o estranhamento, a abertura para ser afetado durante a participação em práticas artísticas, estéticas e culturais.

A **“reflexão”** refere-se ao exercício do pensamento. É compreendida como uma ação de refletir, construir argumentos e ponderações sobre

as fruições; as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais; as manifestações artísticas e culturais; o patrimônio material e imaterial.

Todas as dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, levando-se em conta as aprendizagens dos/as estudantes em cada contexto social e cultural. Ao considerar que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. As dimensões constituem totalidades dos processos de criação artísticos e dos produtos artístico-culturais.

AS QUATRO LINGUAGENS DA ARTE

As **Artes Visuais** compreendem o fenômeno visual, seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, sendo o olhar o elemento de interlocução entre a criação e a recepção. Essas manifestações visuais resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. Sua presença no Ensino Fundamental é responsável por mobilizar, problematizar e ampliar o mundo dos/as estudantes, enriquecendo seus imaginários e gerando conhecimentos que contribuem para a compreensão de si, dos outros e do universo em que estão imersos. As Artes Visuais oportunizam os/as estudantes a experimentarem múltiplas culturas visuais, a dialogarem com as diferenças e a conhecerem outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, ampliando os limites escolares e criando novas formas de interações artísticas e de produção cultural, sejam elas concretas e/ou simbólicas.

No caso da **Dança**, o princípio que a fundamenta é o fato de se caracterizar como uma das linguagens da Arte. Importante ressaltar que reconhecer a dança como arte implica problematizá-la como construção de saber, fruto de uma multiplicidade de contextos. Nessa perspectiva, no Ensino Fundamental, a dança é pensada como uma rede complexa, tendo em vista que o/a estudante, ao investir nos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo em movimento dançado, articula-

-os ao seu contexto, transforma e problematiza percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitirão novas visões de si e do mundo. Nesse sentido, ao olhar para os processos de ensino e de aprendizado em dança, é necessário fazê-lo por um prisma não eurocêntrico e não hegemônico, reconhecendo a diversidade de metodologias, experiências e práticas que constituem seu ensino. O reconhecimento da diversidade de saberes como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a dança, leva-nos a perceber o caráter social e político dessa prática, a partir de uma perspectiva ética, crítica e cidadã, possibilitando repensar as dualidades e os binômios, presentes nas noções de corpo e de dança (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas que possam ser representativas da diversidade da dança em seus diversos aspectos e dimensões.

A **Música** é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical do estudante. Na Educação Básica, o processo de formação musical garante ao sujeito o direito de vivenciar música inter-relacionada à diversidade, desenvolvendo saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. Como forma artística, a música tem potencial para promover o trabalho interdisciplinar, seja com as demais linguagens da Arte, seja com outros componentes e áreas do currículo escolar.

O **Teatro** é um fenômeno artístico que instaura uma experiência multisensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, de espaços e de sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, do não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio do jogo, da improvisação, da atuação e da encenação, caracterizada pela interação entre atuantes e espectadores. No Ensino Fundamental, o fazer teatral se constitui pela intensa troca de experiências entre os/as estudantes,

aprimorando a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. Possibilita o seu desenvolvimento integral, tanto do ponto de vista cognitivo quanto estético, afetivo, político, cultural e social, propiciando um espaço singular para a interdisciplinaridade com outros componentes e áreas do currículo. Esse componente articula manifestações culturais em tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico do/a estudante e as produções artísticas e culturais que lhe são contemporâneas.

Ao longo do Ensino Fundamental, espera-se a expansão do repertório, a ampliação das habilidades e o aumento da autonomia nas práticas artísticas do/as estudantes. Esse movimento se produz a partir da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos, seus elementos constitutivos e sobre as variações derivadas das experiências de pesquisa, invenção e criação. Do ponto de vista histórico, social e político, a Arte propicia ao/às estudantes o entendimento da gênese dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos.

A progressão dos conhecimentos nas artes, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, não se dá de forma linear, rígida ou cumulativa. Os objetivos de aprendizagem em artes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram organizados, considerando sua adequação à etapa de escolarização em que se encontram os/as estudantes e sua faixa etária. Sua seleção e apropriação pela escola e pelos sistemas de ensino deve considerar e reconhecer o contexto regional, social e cultural dos estudantes, levando-se em conta suas experiências e saberes prévios. Esses fatores, em combinação com a interação e a interlocução com outros campos do saber, vão exigir abordagens e graus de complexidade específicos nas práticas de conhecer, sentir, perceber, fruir, apreciar, imaginar, expressar, criar, refletir, criticar e relacionar nas artes e na cultura.

Os objetivos foram redigidos com o intuito de permitir que os sistemas de ensino, as escolas e os professores possam colocá-los em prática, a partir de seus próprios repertórios artísticos, de suas escolhas teórico-metodológicas, de diferentes didáticas e de seus contextos sociais, políticos e culturais.

Assim, associados e articulados às seis dimensões apresentadas acima, propõe-se como objetivos transversais do componente curricular Arte aqueles que perpassam todas as linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Ao considerar o nível de aprofundamento e com-

plexidade compatíveis com o contexto do grupo, espera-se que o/a estudante possa:

- Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, dialogando, reconhecendo e problematizando as diversidades.
- Compreender as relações entre as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
- Pesquisar e conhecer as matrizes estéticas e culturais, especialmente as brasileiras, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.
- Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços na escola e fora dela nas Artes Visuais, na Dança, na Música e no Teatro.
- Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, de pesquisa e de criação artística.
- Estabelecer relações entre os sistemas das artes, a mídia, o mercado e o consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação das artes na sociedade.
- Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
- Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
- Construir relações artístico-culturais com as comunidades do entorno da escola, nas quais se fazem presentes as culturas infantis, juvenis e adultas.

- Inventar e reinventar a sua identidade e demais identidades e pertencimentos, praticando formas de entendimento, expressão e experiências nas esferas da sensibilidade, da ética, da estética e da poética.

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) determina a inclusão de Língua Estrangeira Moderna entre os componentes obrigatórios da parte diversificada curricular, a partir do 6º ano do ensino fundamental (Art. 26, § 5º) até o 3º ano do Ensino Médio (Art. 36, inciso III). Propõe também que uma segunda língua estrangeira seja oferecida, em caráter optativo, e estipula que a escolha das línguas é de responsabilidade da comunidade escolar, de acordo com as possibilidades de cada instituição. No caso específico do Ensino Médio, a Lei 11.161/2005 determina que a língua espanhola seja obrigatoriamente ofertada nas escolas e facultada como matrícula ao estudante. No que se refere à Língua estrangeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não há disposições legais ou orientações curriculares para seu ensino. Ao mesmo tempo em que se reconhece a existência de projetos locais de oferta de Língua Estrangeira Moderna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diversas redes municipais e estaduais brasileiras, e que se considera necessário avaliar a relevância e o impacto de tais iniciativas, cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratar dos objetivos de aprendizagem para as etapas previstas nas leis e regulamentos vigentes.

Tendo como marco legal a LDBEN, 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Língua Estrangeira Moderna (PCN-LE – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, 1998; PCNEM, 2000; PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCEM, 2005) constituíram-se, ao longo do tempo, em referências para diretrizes curriculares de estados e municípios da federação, gerando mudanças significativas na educação em âmbito nacional. De uma perspectiva que centrava o

ensino no conhecimento sistêmico da língua, esse conjunto de documentos passou a conferir centralidade ao texto em língua estrangeira e ao desenvolvimento da leitura, da escuta, da oralidade e da escrita a partir de uma perspectiva discursiva, compreendendo os textos como manifestações culturais resultantes de um trabalho conjunto de construção de sentidos. Textos são unidades complexas, plurissemióticas, não se restringindo, portanto, exclusivamente à modalidade escrita ou oral. Ao interagirem por meio de textos, em linguagens variadas, os sujeitos, ao mesmo tempo em que constroem sentidos, significam a si próprios e ao mundo que os rodeia, construindo subjetividades e relações com o outro.

Pautada nessa trajetória, a BNCC retoma e atualiza as propostas desse conjunto de documentos, em uma perspectiva de educação linguística, interculturalidade, letramentos e práticas sociais. Na sua dimensão educativa, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças. Lidar com textos em outra(s) língua(s) coloca o/a estudante frente à diversidade. É no encontro com textos em outras línguas que ele/a pode ampliar e aprofundar o acesso a conhecimentos de outras áreas e conhecer outras possibilidades de inserção social. Não se trata, portanto, de compreender um conjunto apenas de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender, no uso e para o uso, práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras.

O compromisso do componente consiste em oferecer aos/às estudantes condições e conhecimentos necessários para vivenciarem situações que envolvam textos na(s) língua(s) estrangeira(s) relevantes às suas vidas e à interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneas. A atuação em espaços presenciais e virtuais, que acontecem nessa(s) língua(s), cria oportunidades para que o/a estudante perceba-se parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue e multicultural, no qual realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas, considerando o acesso, pelos meios digitais, a cenários

que se dão em várias línguas. Esse desenho de espaços compartilhados redimensiona as relações entre identidade, língua e cultura, ora tornando-as relevantes para marcar diferenças, ora universalizando o que poderia ser visto como local.

Na vida em sociedade, cada um de nós participa de vários grupos culturais, em âmbitos de atuação diversos, e se inter-relaciona com outros grupos. A vivência da diversidade cultural é natural, espontânea e valiosa. Por outro lado, os modos de viver, pensar e dizer que diferentes grupos criam e perpetuam são, muitas vezes, tomados por eles como verdades universais ou naturais, podendo gerar desrespeito com o outro, discriminação e conflitos, não raro, insuperáveis. Entendendo culturas como criações sócio-históricas que dizem respeito a aspectos da vida humana, tais como repertórios de crenças, comportamentos, valores, vivências sociais e estéticas, relações de hierarquia, de espaço e de tempo, conceitos e atitudes sobre a vida, a natureza e as atividades humanas, é importante que sejam criadas oportunidades para a reflexão conjunta sobre como os sujeitos se relacionam e constroem identidades compartilhadas e parâmetros comuns, a fim de atribuírem sentidos ao mundo.

Ao promover o encontro com a diversidade linguística e cultural, o componente Língua Estrangeira Moderna cria oportunidades para que os/as estudantes conheçam, desnaturalizem e compreendam suas próprias culturas e se tornem cidadãos flexíveis e abertos a visões de mundo diversas, apropriando-se, assim, de um repertório importante para agirem como mediadores interculturais, buscando a construção do diálogo e compreensão e resolução de conflitos da vida cotidiana. Também é no encontro com a diversidade que ele/as aprendam a lidar com o novo, o diferente e o inusitado, uma capacidade valorizada no mundo contemporâneo, nas relações de convivência pessoal e de trabalho colaborativo.

Outro avanço da BNCC, em relação aos documentos anteriores, é a elaboração de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que privilegiam os usos de língua estrangeira, em uma progressão organizada a partir de práticas sociais e de interação com textos e temas que podem constituir essas práticas. As temáticas a serem tratadas em língua estrangeira se relacionam ao eixos de formação e temas integradores da BNCC, e as práticas sociais se articulam com as do componente Língua Portuguesa, a partir da perspectiva comum de **uso da língua em práticas sociais** e da opção pelo **texto e pelos modos de**

interação com ele (escuta, leitura, oralidade e escrita) como centrais para a construção dos objetivos de aprendizagem. Ao apresentar uma perspectiva comum de **participação social por meio de gêneros do discurso e de oportunidades de uso-reflexão-uso para interagir por meio de textos**, busca-se salientar a importância de iniciativas conjuntas para aprofundar e valorizar o trabalho que já é feito na escola em diferentes línguas.

Cabe lembrar que a presença de línguas diversas nas práticas sociais é uma das características das sociedades complexas contemporâneas. A convivência com o plurilinguismo na escola e além dela é desejável e muitas vezes necessária para transitar com confiança nos contextos de atuação. A sala de aula não é diferente. Mesmo que esteja sendo priorizada a aprendizagem de uma língua estrangeira específica, a perspectiva de educação linguística, de letramentos e de interculturalidade, implica que a interação por meio de textos nessa língua promova oportunidades de (res)significar a si e ao seu entorno, de refletir sobre modos de atribuir sentidos nas diversas práticas sociais e de desenvolver a percepção e a compreensão sobre a construção de sistemas linguísticos, de discursos e de valores atribuídos aos modos de ser e de dizer.

Para atuar em diversas práticas sociais, em diferentes línguas, e desenvolver atitudes interculturais frente à interação com o outro, são necessários conhecimentos:

- de mundo, relativos a fenômenos, seres, objetos, acontecimentos etc. e suas relações, e aos temas que são tornados relevantes pelos participantes nas situações de comunicação nas quais se engajam;
- das condições de produção do discurso: quem são os participantes da situação comunicativa, qual é ou quais são seu(s) propósito(s), em que contexto sociocultural e histórico está sendo construída a interação;
- dos modos de organizar e construir discursos, constituídos socioculturalmente ao longo da história e reconhecidos pelos participantes como gêneros do discurso relativamente estáveis;

- dos sistemas linguísticos usados, que reúnem os recursos linguístico-discursivos necessários para participar de interações, entendendo que os recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais e seus efeitos de sentido no discurso também são culturais.

O componente Língua Estrangeira Moderna terá de enfrentar alguns desafios para ocupar o seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a cidadania. O primeiro deles é a superação de uma visão tecnicista de língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção de sentidos por parte dos/as estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento. Essa perspectiva implica, também, uma expansão do trabalho com escuta, oralidade, leitura e escrita, de modo a propiciar vivências com textos de gêneros discursivos, orais e escritos, relevantes para a atuação do/a estudante em espaços plurilíngues.

Há, ainda, desafios ligados às condições de trabalho, bastante heterogêneas nas escolas do País, que oferecem carga horária distinta, turmas que reúnem estudantes com diversos níveis de conhecimento e que podem ser bastante numerosas. Partindo da perspectiva de engajamento discursivo, a heterogeneidade é positiva, podendo potencializar situações de troca de conhecimentos e aprendizagens, necessárias para a produção de sentidos e a participação ativa em eventos que ocorrem em outras línguas. A análise das especificidades de cada situação de ensino, o planejamento de possíveis articulações com outros componentes curriculares e a definição de atividades que possibilitem o envolvimento dos/as estudantes em práticas de linguagem significativas e relevantes podem ser o ponto de partida para superar os desafios.

A oferta obrigatória de Língua Estrangeira Moderna a partir do 6º ano do Ensino Fundamental implica oferecer condições de aprendizagem em nível iniciante nesse ano escolar. Considerando que, em alguns contextos escolares, o/a estudante pode optar por diferentes línguas estrangeiras no percurso da educação básica, a oportunidade de engajar-se em aprendizagens acessíveis à sua experiência deve ocorrer a cada vez que os/as estudantes iniciem a trajetória com outra língua

estrangeira. Em contextos plurilíngues, a opção pela familiarização e por conhecimentos básicos de diversas línguas pode ser tão relevante e valorizada quanto o aprofundamento em apenas uma língua estrangeira. A pluralidade linguística, contudo, não deve prejudicar a possibilidade de avanço do conhecimento em uma das línguas. Cabe à escola oferecer condições para que todos possam aprender a lidar com textos na(s) língua(s) estudada(s) e a dar continuidade aos conhecimentos já construídos. Também é importante observar os repertórios linguísticos que os/as estudantes já utilizam em suas práticas cotidianas, muitas vezes envolvendo línguas faladas em casa ou em determinados grupos sociais. Em todas essas situações, a valorização de conhecimentos prévios, o estímulo ao compartilhamento e à ajuda ao outro, e a definição dos conhecimentos em língua estrangeira desejáveis para a atuação em diversos cenários devem orientar as práticas individuais e coletivas em sala de aula.

Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao inglês e ao espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa, a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou migração, em comunidades com história de migração, em comunidades indígenas, entre outras.

Dadas as diversas tendências, realidades e possibilidades que compõem a educação escolar brasileira, a base comum de Língua Estrangeira trata do que deve ser comum a essas realidades, de modo a assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos/às estudantes da educação básica. Por isso os objetivos de aprendizagem propostos são de caráter amplo e abrangente, para abarcar línguas estrangeiras pelas quais opte a comunidade escolar. Cabe aos estados, Distrito Federal, municípios e escolas interpretar, adensar e detalhar os objetivos propostos, de acordo com as línguas escolhidas e as especificidades de cada contexto de ensino.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com uma visão de língua, de cultura e de conhecimento constituídos no uso e na interação entre os sujeitos, o componente Língua Estrangeira Moderna organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento partindo de práticas sociais que delineiam possíveis horizontes para o uso da linguagem por meio de gêneros do discurso. Entendem-se gêneros do discurso como formas cultural e historicamente construídas, relativamente estáveis e reconhecidas pelos participantes como meios pelos quais podem (inter)agir em determinadas esferas da atividade humana. A perspectiva é a da produção (e não somente do produto), segundo a qual o discurso só se concretiza na interação, levando-se em conta as condições socioculturais dos participantes e seus propósitos na situação de comunicação.

A opção por organizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em práticas sociais, materializa a perspectiva de uso da linguagem adotada neste documento. Aprende-se uma língua estrangeira no uso e para o uso. Isso quer dizer que a apropriação do sistema linguístico-discursivo está articulada ao uso que se deseja fazer dele. Para poder falar sobre si em outra língua, será necessário apropriar-se de um repertório linguístico-discursivo que pode incluir, por exemplo, o uso de pronomes, de verbos no tempo presente e/ou passado, de vocabulário para expressar ideias e opiniões com as quais o sujeito se identifica, tendo em vista os possíveis efeitos de sentido desses recursos expressivos, desde uma perspectiva intercultural. Não se trata, portanto, de compreender como categorizar recursos linguístico-discursivos, mas de como usá-los nas práticas sociais. Isso implica atividades de uso-reflexão-uso, assegurando oportunidades continuadas e renovadas para por em prática a língua em contextos significativos, lançando mão do conjunto de recursos fonológicos, morfológicos, lexicais ou sintáticos relevante para as situações de comunicação, e de uma atitude aberta para lidar com outros modos de fazer e dizer.

Explicações gramaticais e de vocabulário fazem sentido quando há oportunidades variadas e continuadas de uso. Ademais, a seleção do que é relevante explicar para cada grupo de estudantes, em cada língua estudada, dependerá de um conjunto de condições: a(s) temática(s) e o(s) texto(s) em foco, os conhecimentos prévios dos/das estudantes e o(s) propósito(s) e o(s) interlocutor(es) da tarefa pedagógica. Desse modo, um texto em alemão, espanhol, francês, italiano, inglês

ou outra língua, demandará focos, tempos e retomada de conteúdos linguístico-discursivos diferenciados, dependendo das vivências anteriores dos sujeitos com aquela língua e aquela prática social, da tarefa e dos objetivos de aprendizagem em questão.

A seguir estão elencadas as práticas sociais que organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em Língua Estrangeira Moderna. É importante ter em vista que essas práticas estão inter-relacionadas e que não excluem outras possíveis. Cabe também salientar que, ao propor objetivos de interação por meio de textos em língua estrangeira, busca-se salientar que a escolha do(s) modo(s) de interagir com o texto – escutar, ler, falar e/ou escrever – depende da prática social em que os participantes se engajam e que a perspectiva intercultural, de sensibilidade para outros modos de fazer e dizer, permeia todas as práticas.

Com a finalidade de indicar prioridades na seleção de gêneros do discurso e dos textos que os constituem, direcionar a abordagem de temas que irão organizar os objetivos de aprendizagem, apontar a escolha de atividades e de projetos interdisciplinares, as práticas sociais focalizadas são as seguintes:

- **práticas da vida cotidiana:** referem-se à participação dos/as estudantes nas variadas atividades por meio de textos em língua estrangeira em variados gêneros do discurso que digam respeito à reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos;
- **práticas artístico-literárias:** referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que envolvam a fruição estética, a criatividade e a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos, a partir de textos artístico-literários. Os gêneros do discurso focalizados nessas práticas incluem textos artístico-literários em língua estrangeira, em sua versão original ou em recriações (versões para neoleitores, adaptações para filmes, canções, pinturas, quadrinhos, *fanfiction* etc.), de culturas estrangeiras ou locais;

- **práticas político-cidadãs:** referem-se à participação dos/as estudantes em atividades relacionadas à construção e ao exercício da cidadania, priorizando gêneros do discurso que digam respeito a regras de convivência em espaços de diversidade, a responsabilidades individuais e coletivas, a direitos e deveres do cidadão, a posicionamentos, conflitos, manifestações, reivindicações e modos de intervenção relacionados a questões sociais e políticas que tenham relevância para a vida dos sujeitos nas comunidades em que atuam;
- **práticas investigativas:** referem-se à participação dos/as estudantes em atividades relacionadas à valoração, à construção e à divulgação de saberes e conhecimentos, priorizando gêneros do discurso do âmbito da divulgação científica. As temáticas podem ser de natureza interdisciplinar, mas também e, especialmente, propõe-se que tratem das relações que os sujeitos estabelecem com o uso e a aprendizagem de línguas e com modos de usar a linguagem para identificar, definir, compreender e resolver problemas nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes culturas;
- **práticas mediadas pelas tecnologias digitais:** referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que demandam experimentar e criar novas linguagens e novos modos de interação social com o uso das tecnologias contemporâneas, priorizando gêneros do discurso que tratem de relações que os sujeitos estabelecem com o uso de recursos tecnológicos na sua vida para buscar, produzir, compartilhar, divulgar e conservar conhecimentos e participar de comunidades de interesse de modo ético e responsável;
- **práticas do mundo do trabalho:** referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que possibilitem a reflexão sobre diferentes dimensões sociais e éticas no mundo do trabalho, priorizando gêneros do discurso que tratem da valorização de atividades profissionais, de atribuições, características, modos de organização e relações de trabalho em

diferentes culturas e épocas, da formação e atuação profissional, de condições de exploração e discriminação, de direitos, deveres e possibilidades de trabalho na contemporaneidade.

A partir de práticas sociais que tratam de identidade, cultura, cidadania, ciência, tecnologia e trabalho, dimensões relacionadas aos eixos de formação da BNCC, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento abordam a importância de aprender a língua estrangeira no uso e para o uso. Cada uma das práticas reúne determinados temas, e as participações desejadas orientarão a seleção de gêneros do discurso e dos textos que os constituem. Os temas e gêneros do discurso que compõem as práticas são indicados como possíveis geradores de novos objetivos de aprendizagem, que podem se tornar mais específicos e detalhados, de acordo com cada contexto escolar. A leitura de todas as perguntas no mesmo ano escolar permite visualizar a articulação entre os temas e as possíveis integrações entre os objetivos de aprendizagem previstos para cada uma das práticas. A mesma leitura, recorrendo o percurso do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, permite visualizar como a progressão dos objetivos de aprendizagem opera retomadas e adensamento de conhecimentos de Língua Estrangeira, para lidar com textos sobre temáticas que sejam relevantes para os sujeitos em cada etapa escolar.

As temáticas propostas a partir das perguntas são amplas e estão relacionadas aos eixos de formação de cada uma das etapas e aos temas integradores: Economia, educação financeira e sustentabilidade [ES]; Culturas indígenas e africanas [CIA]; Culturas digitais [CD]; Direitos humanos e cidadania [DHC]; Educação ambiental [EA]. As perguntas temáticas em cada uma das práticas justificam-se pela natureza da aprendizagem no componente Língua Estrangeira Moderna. Em uma perspectiva de uso da linguagem e de gêneros do discurso, aprende-se usando a língua estrangeira para agir no mundo em diferentes âmbitos sociais, o que, em cada situação de comunicação, envolve tratar de determinados temas, com determinados propósitos e interlocutores. Para participar dessas práticas sociais, em qualquer língua, será necessário apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais pertinentes para (inter)agir. Os objetivos de aprendizagem, portanto,

consistem em **interações por meio de textos em língua estrangeira sobre temáticas relevantes para os sujeitos da Educação Básica, em práticas sociais das quais desejam e/ou precisam participar, e a apropriação de recursos linguístico-discursivos e culturais da língua em estudo para possibilitar essa participação.**

A PROGRESSÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Os critérios para a progressão de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são **o adensamento de vivências com textos em língua estrangeira e, a apropriação de recursos linguístico-discursivos e culturais necessários para interagir por meio desses textos nas práticas sociais.**

Considerando-se o conjunto completo das perguntas, em cada uma das práticas, ao longo do percurso escolar, é possível observar como os objetivos de aprendizagem se adensam, na relação entre os temas com o amadurecimento dos sujeitos, da ampliação de possibilidades de contato com diferentes gêneros do discurso e da apropriação de conhecimentos linguístico-discursivos e culturais para interagir com textos, respeitando conhecimentos prévios variados e incentivando a reflexão conjunta sobre o que é conhecido ou naturalizado.

A seleção de gêneros discursivos, a complexidade do texto, que será base para as atividades em aula, e **as situações da escuta, da leitura, da oralidade e/ou escrita** deverão levar em conta os sujeitos da etapa e os projetos em curso na turma e na escola. A complexidade de um texto decorre da relação entre o que sua leitura requer de conhecimentos prévios, das características do texto e das atividades planejadas. Nesse sentido, sujeitos com níveis de conhecimento diversos podem lidar com um mesmo texto e, dependendo da situação de comunicação em foco e do nível de compreensão ou produção exigido para sua participação nessa prática social, a atividade pode ser exitosa para todos.

Por outro lado, quanto mais exigente for a atividade, maior será a necessidade de lançar mão de conhecimentos de mundo, de conhecimentos relativos às condições de produção do discurso, ao tema, aos

modos de organizar e construir os discursos em diferentes áreas, e de conhecimentos linguístico-discursivos. **A seleção de recursos linguístico-discursivos e culturais** a serem focalizados em cada um dos objetivos de aprendizagem se dará, portanto, de acordo com os textos em foco e os objetivos de compreensão e/ou de produção desses textos, no tratamento das temáticas em pauta em cada etapa de escolarização. Essa seleção também dependerá da língua que está sendo estudada. Alguns subsistemas linguístico-discursivos e culturais, por exemplo, podem demandar maior atenção do que outros, considerando a proximidade ou a distância da língua e da cultura estrangeira com a Língua Portuguesa e com outras línguas e culturas que os/as estudantes já conhecem.

Durante todo o percurso escolar, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento envolvem interações significativas com textos na(s) língua(s) estrangeira(s). Essas vivências em língua estrangeira exigirão abordagens específicas e graus de complexidade, nas distintas etapas de escolarização, de acordo com os conhecimentos prévios dos/as estudantes e as especificidades e demandas de seu contexto sociocultural, com vistas a propiciar oportunidades para:

- compreender e produzir textos orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
- fruir textos na língua estrangeira;
- resolver desafios de compreensão e produção de textos orais, escritos e multimodais;
- compreender e refletir sobre características de gêneros orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
- apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para compreender e produzir textos orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
- compreender e valorizar o plurilinguismo, a diversidade sociocultural e a variação linguística;
- refletir sobre a própria aprendizagem.

Considerando a natureza da aprendizagem de uma língua estrangeira, que demanda oportunidades continuadas de uso da língua em in-

terações significativas e relevantes para os/as estudantes nas etapas da educação básica e apropriação de recursos linguístico-discursivos e culturais no uso e para o uso, é importante destacar que tanto a metodologia de ensino, quanto as práticas de avaliação formativa, sejam coerentes com essa perspectiva. Cabe à comunidade escolar construir oportunidades para aprendizagens exitosas e procedimentos para incentivar a liberdade de gerir, sistematizar, monitorar e (auto) avaliar conhecimentos, criando espaços formativos para o protagonismo dos/das estudantes e dos/das professores e professoras nos seus percursos de aprendizagem.

— A ÁREA DE MATEMÁTICA

O conhecimento matemático tem, em suas origens, a busca, pelo ser humano, de respostas a problemas oriundos de suas práticas sociais, como a agricultura, comércio e construção civil, dentre outras. Essa busca derivou em novos saberes, que geraram novas perguntas, em um processo cíclico de produção de conhecimentos. Em permanente avanço, a Matemática se estabelece como ciência, desenvolvendo especificidades próprias, como uma linguagem sintética, direta e objetiva, com menor grau de ambiguidades, métodos rigorosos de validação interna e desenvolvimento de diferentes tipos de raciocínios.

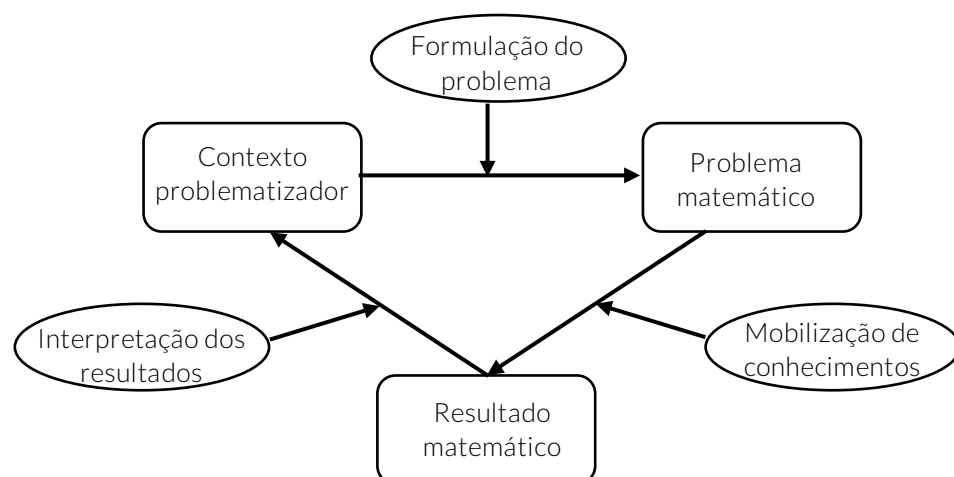
Essas características se mostram presentes também no que denominamos matemática escolar. Também na escola, a Matemática deve ser vista como um processo em permanente construção, como mostra a História da Matemática. Seu estudo não deve se reduzir à apropriação de um aglomerado de conceitos. O estudante deve ser motivado a, em seu percurso escolar, questionar, formular, testar e validar hipóteses, buscar contra exemplos, modelar situações, verificar a adequação da resposta a um problema, desenvolver linguagens e, como consequência, construir formas de pensar que o levem a refletir e agir de maneira crítica sobre as questões com as quais ele se depara em seu cotidiano.

Assim, estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implica realizar escolhas, apontando para quais conhecimentos matemáticos são imprescindíveis na elaboração dos currículos escolares, posto que a base curricular não pode substituir um currículo, mas indicar sobre que pilares ele será alicerçado. É no planejamento da ação pedagógica que as conexões e a riqueza de possibilidades do currículo podem ser explicitadas, contribuindo para que todos se beneficiem do acesso ao raciocínio matemático e aprendam a aplicá-lo de maneira criativa e eficiente. Na Base Nacional Comum Curricular, a Matemática propõe objetivos básicos de aprendizagem, mas tem, também, o papel de encorajar os professores a propiciarem aos estudantes oportunidades para o desenvolvimento da autoconfiança, mediante sua participação ativa em experiências desafiadoras e atraentes.

O ensino de Matemática visa a uma compreensão abrangente do mundo e das práticas sociais, qualificando a inserção no mundo do trabalho, que precisa ser sustentada pela capacidade de argumentação, segurança para lidar com problemas e desafios de origens diversas. Por isso, é fundamental que o ensino seja contextualizado e interdisciplinar, mas que, ao mesmo tempo, se persiga o desenvolvimento da capacidade de abstrair, de perceber o que pode ser generalizado para outros contextos, de usar a imaginação.

Na matemática escolar, o processo de contextualizar, abstrair e voltar a contextualizar envolve outras capacidades essenciais, como questionar, imaginar, visualizar, decidir, representar e criar. Nessa perspectiva, alguns dos objetivos de aprendizagem formulados começam por: “resolver e elaborar problemas envolvendo...”. Nessa formulação, está implícito que o conceito em foco deve ser trabalhado por meio da resolução de problemas, ao mesmo tempo em que, a partir de problemas conhecidos, deve-se refletir e questionar o que ocorreria se algum dado fosse alterado ou se alguma condição fosse acrescida. Nesse sentido, indicamos a elaboração de problemas pelo próprio estudante e não somente sua proposição, com enunciados típicos que, muitas vezes, apenas simulam alguma aprendizagem.

Ao elaborar problemas o estudante desenvolve a capacidade de refletir sobre a sua própria forma de pensar. Isso contribui para que ele desenvolva a capacidade de confrontar a resposta encontrada na resolução do problema, com o contexto gerador do problema, como sintetiza o esquema a seguir.



Esse é um momento, portanto, em que o estudante adota uma postura ativa em relação ao próprio processo de construção do conhecimento matemático, direito essencial de suas aprendizagens. Ele desenvolve autonomia para realizar uma leitura crítica do mundo natural e social, que o instrumentaliza para a tomada de posições frente aos problemas sociais e ambientais que impactam sua vida e a de sua coletividade.

É importante também que a atividade matemática do estudante na escola não seja vista como uma atividade solitária. O surgimento de conflitos sócio cognitivos nos momentos de resolução e elaboração de problemas desenvolve não somente a argumentação, a validação de processos e a capacidade de comunicação, como também, o gosto por partilhar sentimentos de valorização de saberes e experiências, destacar qualidades e potencialidades e a liberdade de expressar opiniões, direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular.

As indicações para os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática presentes neste documento não se afastam, de maneira geral, do que é proposto em recentes documentos curriculares publicados por secretarias estaduais e municipais de educação. Muitos desses currículos incorporam avanços resultantes de pesquisas e estudos realizados no âmbito da Educação Matemática ao longo das últimas décadas. Essa incorporação pode ser justificada na medida em que esses estudos apresentam contribuições para a melhor compreensão, por parte dos/das estudantes, de noções e procedimentos concernentes à Matemática e porque incluem demandas de uma so-

cidade cada vez mais exigente relativamente ao domínio de competências e habilidades que podem ser desenvolvidas por meio dessa área do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular, no tocante à Matemática, também se aproxima dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo em vista que esses documentos visam à construção de um referencial que oriente a prática escolar de forma a contribuir para que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a um conhecimento matemático que lhes possibilite, de fato, sua inserção, como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura.

Para essa inserção, o ensino de Matemática deve contribuir para que os estudantes façam observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles, utilizando conhecimentos relativos à aritmética, à geometria, às medidas, à álgebra, à estatística e à probabilidade. Desse modo a Matemática poderá fornecer ferramentas para a compreensão da realidade e nela atuar, e desenvolver formas de raciocínio e processos.

MATEMÁTICA

A ESTRUTURA DO COMPONENTE MATEMÁTICA NA BNCC

O diálogo desta Base com recentes documentos curriculares brasileiros para o processo de ensino e o de aprendizagem também encontra ressonância na adoção dos cinco eixos que orientam a formulação de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas, Álgebra e Funções, Estatística, embora nem todos eles estejam claramente explicitados, como tal, nessas propostas.

Convém destacar que cada um dos eixos recebe uma ênfase diferente, dependendo do ano de escolarização, buscando garantir que a proficiência do/a estudante em Matemática se torne cada vez mais sofisticada ao longo dos anos de escolarização.

É importante ressaltar que essa divisão serve tão somente para facilitar a compreensão do conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e como eles se relacionam. No trabalho em sala de

aula, as articulações devem ser o foco das atenções, sejam elas articulações com outras áreas de conhecimento, entre cada um dos cinco eixos e dentro de cada um deles. A natureza de um documento como a BNCC não permite que sejam explicitadas todas as articulações possíveis, cabendo às propostas curriculares adotar aquelas que a escola considera mais importantes e adequadas à sua realidade.

Na apresentação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Matemática, a Base Nacional Comum Curricular buscou, entretanto, considerar, em todos os eixos, a progressão das aprendizagens, de forma que as noções matemáticas sejam retomadas ano a ano, sendo ampliadas e aprofundadas em cada um deles. Isso implica que a leitura desses objetivos não seja feita de maneira fragmentada. A compreensão do papel que determinado objetivo representa no conjunto das aprendizagens demanda a compreensão daquele objetivo nos anos anteriores, o que leva à identificação das aprendizagens que o/a estudante já realizou, e em que medida o trabalho desse objetivo no ano em questão servirá de base para as aprendizagens posteriores.

Para a grande maioria dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a progressão se dá do primeiro ano do Ensino Fundamental, e, em algumas vezes, desde a Educação Infantil, até a última etapa do Ensino Médio, permitindo que as noções sejam constantemente revisitadas, evitando-se que sejam esgotadas em todos os seus aspectos em um único momento e permitindo aprendizagens mais consistentes. É importante que essa dimensão seja considerada na elaboração das propostas curriculares.

É nesse momento especial de planejamento da ação pedagógica que outros elementos, que não podem ser contemplados na BNCC, devem ser considerados, como, por exemplo, a explicitação das articulações necessárias, como enfatizado anteriormente. Se a BNCC indica, em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as aprendizagens fundamentais a que o/a estudante tem direito, é nas propostas curriculares, seja do sistema de ensino, da escola ou no planejamento do professor, que serão escolhidos os caminhos para que essas aprendizagens se concretizem.

Para essas escolhas, o cuidado com a contextualização é fundamental, na medida em que ela é importante para que o/a estudante atribua sentido aos conceitos em jogo. Considerando que a Matemática nos oferece modelos para compreender a realidade, as situações esco-

lares permitem envolver infinitos contextos, sejam eles oriundos de práticas sociais, de outras áreas de conhecimento ou, até mesmo contextos da própria matemática. Nunca é demais reforçar que o mais importante é que as situações permitam ao/à estudante atribuir significado aos conceitos envolvidos.

— A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

A sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Desde a busca do controle dos processos do mundo natural até a obtenção de seus recursos, as ciências influenciaram a organização dos modos de vida. Ao longo da história, interpretações e técnicas foram sendo aprimoradas e organizadas como conhecimento científico e tecnológico, da metalurgia, que produziu ferramentas e armas, passando por motores e máquinas automatizadas até os atuais chips semicondutores das tecnologias de comunicação, de informação e de gerenciamento de processos. No entanto, o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico de notáveis progressos na produção e nos serviços também pode promover impactos e desequilíbrios na natureza e na sociedade. Desse modo, debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, saneamento e manutenção da vida na Terra demandam tanto conhecimentos éticos e políticos quanto científicos.

Isso por si só justifica, na formação escolar, a presença das Ciências da Natureza, que têm em comum a observação sistemática do mundo material, com seus objetos, substâncias, espécies, sistemas naturais e artificiais, fenômenos e processos, estabelecendo relações causais, compreendendo interações, fazendo e formulando hipóteses, propondo modelos e teorias e tendo o questionamento como base da investigação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a área de conhecimento Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, é representada por um único componente de mesmo nome. No Ensino Médio, a área é constituída pelos componentes curriculares Biologia, Física e Química.

As Ciências da Natureza na Educação Básica envolvem conhecimentos para a formação integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos, articulando diversos campos do saber. Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem sobre si mesmas; sobre o surgimento de sua espécie no processo de evolução e manutenção da vida; sobre o mundo material, com os seus recursos naturais e suas transformações: sobre a exploração que sociedades humanas vêm fazendo desses recursos e os impactos ambientais que causam; sobre a diversidade da vida no planeta e sobre o próprio planeta no sistema solar e no universo e sobre os movimentos e as forças que atuam na manutenção e na transformação desses sistemas. O ensino de Ciências, como parte de um processo contínuo de contextualização histórica, social e cultural, dá sentido aos conhecimentos para que os/as estudantes compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem, estabelecendo relações entre os conhecimentos científicos e a sociedade, reconhecendo fatores que podem influenciar as transformações de uma dada realidade.

Mesmo antes de iniciar a vida escolar, a criança já convive com fenômenos, transformações e com aparatos tecnológicos no dia a dia. Portanto, o ponto de partida para novos conhecimentos nessa área deve considerar a percepção prévia dos estudantes sobre o mundo natural e social. Essa será sua primeira leitura do mundo. Depois de serem expostas aos conhecimentos científicos, as crianças precisam se envolver, de fato, em processos de aprendizagem nos quais formulem e verifiquem hipóteses presentes em seu ambiente.

Ao longo do Ensino Fundamental, crianças e jovens constroem juízos de valor cada vez mais abrangentes, a partir de vivências em processos de investigação, de apropriação das linguagens, e do estabelecimento de relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. O tratamento dos conhecimentos nessa área se dá, portanto, de forma recursiva, em níveis de aprofundamento e ampliação progressivos.

No Ensino Médio, com a crescente maturidade dos jovens, os conceitos de cada componente curricular – Biologia, Física e Química – podem ser aprofundados em suas especificidades temáticas e em modelos abstratos, ampliando a leitura do mundo físico e social.

O desenvolvimento do pensamento crítico e a tomada de decisões conscientes demandam a construção de uma base de conhecimen-

tos contextualizada. Isso envolve a discussão de múltiplas temáticas, como energia, saúde, ambiente, tecnologia, educação para o consumo e sustentabilidade, permitindo a integração entre os conhecimentos abordados nos componentes curriculares.

A ESTRUTURA DOS COMPONENTES DA ÁREA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para orientar a elaboração de currículos e possibilitar a integração entre os componentes da área e desta com os demais componentes e áreas da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Ciências da Natureza se organiza em quatro eixos formativos: (1) Conhecimento conceitual; (2) Contextualização social, cultural e histórica dos conhecimentos das Ciências da Natureza; (3) Processos e práticas de investigação em Ciências da Natureza e (4) Linguagens usadas nas Ciências da Natureza, descritos a seguir.

- **1. Conhecimento conceitual das Ciências da Natureza**
– Neste eixo, são enfatizados os conteúdos específicos de cada componente curricular – o saber sistematizado em leis, teorias e modelos. Os conteúdos conceituais poderão ser propostos no currículo a partir de estudos sobre fenômenos, processos e situações que suscitam o domínio de conhecimentos científicos para a sua compreensão.

- **2. Contextualização, social, cultural e histórica das Ciências da Natureza**
– Neste eixo, são tratadas relações entre conhecimentos, contextos de vivência e o desenvolvimento histórico da ciência e da tecnologia, possibilitando a compreensão da ciência como um empreendimento humano, social e em processos históricos. Discute o papel dos conhecimentos científicos e tecnológicos na organização social e na formação cultural, ou seja, nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Assim, a contextualização dos conhecimentos das Ciências da Natureza supera a simples exemplificação de conceitos com fatos ou situações cotidianas, demandando uma compreensão da realidade social e a possibilidade de ações sobre tal realidade. São enfocados os âmbitos da vida pessoal,

do mundo do trabalho, desde a vida diária até a participação democrática em decisões políticas sobre consumo, energia, ambiente, entre outros. Na mesma direção, uma contextualização histórica não se ocupa da menção a nomes de cientistas e datas, mas de revelar conhecimentos como construções socialmente produzidas, influenciando e sendo influenciadas por condições políticas, econômicas, sociais, de cada época.

- **3. Processos e práticas de investigação em Ciências da Natureza** – Neste eixo, é enfatizada a dimensão investigativa, propiciando que os/as estudantes convivam com os modos de produção do conhecimento científico. Essa dimensão envolve não somente a aplicação de metodologias de elaboração do conhecimento, mas também seu o estudo. A investigação é proposta como forma de engajamento dos/as estudantes na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e a tecnologia são produzidos. Assim, o currículo deve envolver práticas investigativas e aplicação de modelos explicativos, levando os/as estudantes a formular questões, identificar e investigar problemas, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, planejar e realizar atividades experimentais e pesquisas de campo, relatar e comunicar conclusões, a partir de dados e informações e buscar a resolução de problemas práticos que envolvam conhecimentos das Ciências da Natureza.

- **4. Linguagens nas Ciências da Natureza** – Neste eixo, é ressaltada a importância do domínio das linguagens específicas das Ciências da Natureza e das múltiplas linguagens envolvidas na comunicação e na divulgação do conhecimento científico. Pretende-se promover a compreensão e a apropriação de um modo de falar próprio do contexto de produção do conhecimento científico – aprender a linguagem da Ciência. Por exemplo, garantir a nominalização de processos estudados a partir de uma visão científica, como

dissolução, enferrujamento, magnetização, adaptação e outros. Ou, ainda, envolver o/a estudante em processos de comunicação e divulgação do conhecimento científico, fazendo uso de imagens, gráficos, vídeos, notícias, com uso amplo das tecnologias da informação e comunicação.

As dimensões formativas representadas por esses eixos orientam a proposição de um currículo que associa o conhecimento científico do mundo das crianças, adolescentes, jovens e adultos, orientando sua atuação em diferentes práticas sociais: práticas da vida cotidiana, culturais, do trabalho, da comunicação e da cidadania. Para isso, a escolha de unidades de aprendizagem, em todos os componentes curriculares das Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, seguiu a lógica de organização desses quatro eixos, incluindo: conteúdos conceituais fundamentais para o conhecimento da área e que se articulem com saberes da prática; processos cognitivos relativos à investigação e à resolução de problemas que possam auxiliar o exercício da cidadania e a tomada de decisão socialmente responsável, possibilitando o tratamento progressivo e recursivo de conceitos ao longo do currículo.

O ensino das Ciências da Natureza, na perspectiva aqui apontada, pode ser desafiador para crianças, adolescentes, jovens e adultos, levando-os a refletir sobre as culturas das quais participam, em uma sociedade em que a ciência é um instrumento importante para a interpretação de fenômenos e problemas sociais. Contribui, também, para buscar formas de intervenção pessoais e coletivas, para promover consciência e assumir responsabilidades, com a alegria de quem não precisa memorizar respostas, mas pode, a todo o tempo, fazer perguntas, apresentar e enfrentar dúvidas.

Tais eixos orientam a formulação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e encontram ressonância em muitas das propostas curriculares para o ensino de Ciências, de Biologia, de Física e de Química, dos estados brasileiros. Encontra ressonância, ainda, em documentos curriculares nacionais anteriores à BNCC, por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais. A contextualização social, cultural e histórica dos conhecimentos das Ciências da Natureza, preconizada desde os anos 1980, é um dos ei-

xos da Base. Muitas das recentes propostas curriculares apresentam a contextualização como orientação pedagógica. Na BNCC, busca-se ampliar a abrangência da contextualização, nos âmbitos social, histórico e cultural, aprofundando as articulações entre os estudos das Ciências da Natureza e os contextos nos quais se desenvolveram e desenvolvem.

O diálogo deste documento curricular com os anteriores também se dá no reconhecimento de que as Ciências da Natureza se valem de linguagens compartilhadas e linguagens peculiares de cada campo do saber científico. Dessa maneira, a apropriação e o uso de tais linguagens proporcionam o pensamento conceitual, a comunicação e a argumentação de ideias e conhecimentos. Nesse sentido, o documento tem a linguagem como eixo formativo, ressaltando sua importância no processo de ensino e aprendizagem e na divulgação científica, com uso das tecnologias da informação e comunicação.

As práticas investigativas, como orientação apontada nos últimos anos para o ensino de Ciências da Natureza, já foram sinalizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, na realização e análises de medidas físicas, na construção de modelos explicativos, na seleção de procedimentos. No documento das Ciências da Natureza da Base Nacional Comum Curricular, as práticas investigativas avançam no sentido de propor contextos de aprendizagem que envolvem o aprendiz em processos de investigação que retratam os ambientes em que o conhecimento científico e a tecnologia são produzidos.

CIÊNCIAS

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE

O ensino das Ciências da Natureza, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribui para a alfabetização e letramento, ao mesmo tempo em que proporciona a elaboração de novos conhecimentos. As crianças têm vivências, saberes, interesses e curiosidades que, tratados em atividades que favoreçam a exploração destes, podem ser pontos de partida para se estabelecerem relações entre diferentes visões sobre

o mundo e se constroem conhecimentos sistematizados das ciências da natureza.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENSINO FUNDAMENTAL)

No Ensino Fundamental, os conhecimentos abordados no componente curricular Ciências estão relacionados a diversos campos científicos - Ciências da Terra, Biologia, Física e Química. Conceitos, princípios e teorias sistematizadas de cada um desses campos são apresentados articuladamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando possibilitar às crianças a construção de suas primeiras explicações sobre o mundo físico e social, norteadas por conhecimentos das Ciências da Natureza. Esses campos científicos são tratados por temáticas amplas, organizadas no que se chamou de unidades de aprendizagem, que se repetem ao longo do Ensino Fundamental, em abordagens que vão se tornando mais complexas, respeitando-se o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Dessa maneira, garante-se um contato contínuo da criança com os diversos campos científicos, o que a aproxima da ciência. Além disso, garante um tratamento dos conhecimentos de forma progressiva - desde o reconhecimento de fenômenos, de situações e problemas relacionados às Ciências da Natureza à busca de soluções para tais situações e o entendimento de modelos explicativos - compatível com a faixa etária da criança, considerando-se os quatro eixos formativos propostos.

FÍSICA

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE

Crianças, jovens e adultos são expostos cotidianamente a fenômenos complexos que podem e devem ser tratados desde cedo na educação escolar. Acender lâmpadas, usar maçanetas, acionar aceleradores e freios são procedimentos cotidianos que realizamos sem pensar em circuitos elétricos, alavancas ou conversão de energia. Outros dispositivos e equipamentos, como portas que se abrem automaticamente, fornos que aquecem a água contida nos alimentos, telefones que re-

gigram e enviam fotos, são utilizados diariamente, sem muitas vezes nos darmos conta dos princípios físicos que possibilitaram o desenvolvimento e funcionamento deles. A Física está presente em tantos domínios - do transporte aos eletrodomésticos, da telefonia celular à Internet, de sensores óticos a equipamentos médicos, da prospecção de minerais à radioastronomia - que não poderia estar fora da cultura provida pela educação escolar.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENSINO MÉDIO)

Assim como os demais componentes da área de Ciências da Natureza, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Física estão organizados a partir dos eixos formativos: Conhecimento conceitual; Contextualização social, cultural e histórica dos conhecimentos das Ciências da Natureza; Processos e práticas de investigação em Ciências da Natureza e Linguagens usadas nas Ciências da Natureza.

A abordagem de leis e princípios da Física pode contribuir para que a escola possa cumprir com a responsabilidade de promover a compreensão de fenômenos físicos. Um conjunto de princípios, como conservação, conversão e degradação da energia ou conservação de quantidades de movimento, dá conta de explicar fenômenos tão variados como a cor do céu ou de chamas, a luz de raios ou de lâmpadas, a radiação solar ou de motores aquecidos, a explosão de artefatos ou de estrelas. Assim, estudantes que começam compreendendo que quedas se devem à gravidade terrestre, que sinais de rádio vêm em ondas eletromagnéticas e que as radiações alfa, beta e gama são de origem nuclear podem, ainda, se encantar com a história de estrelas como o Sol.

Os conceitos e modelos da Física nos ajudam a descrever e a interpretar o mundo à nossa volta, sejam sistemas naturais ou equipamentos tecnológicos. Como corpo organizado de conhecimentos, a Física representa uma maneira de dialogar com o mundo, uma forma de “olhar o real”, que apresenta características peculiares, como a proposição de representações, modelos, leis e teorias com alto grau de abstração, sofisticação, consistência e coerência internas; o uso de metodologias

e de linguagem próprias; a busca de relações de causa e de efeito. Esse conhecimento conceitual, que constitui um dos eixos formativos no aprendizado da Física, ao lado dos conhecimentos da Química e da Biologia, representa uma grande conquista da humanidade, cujo direito à aprendizagem deve estar garantido ao longo do processo de escolarização de crianças, jovens e adultos. É fundamental que esse corpo organizado de conhecimentos seja percebido em sua dinamicidade histórica e social. Trata-se de um conhecimento que se desenvolveu – e se desenvolve – em diálogo constante com o mundo natural e social, em um processo marcado por rupturas e continuidades, no qual conhecimentos anteriores são, por vezes, ampliados, mas em muitos aspectos, superados ao longo do tempo. Por exemplo, a criação dos princípios da Termodinâmica ocorreu a partir da necessidade de compreender e aprimorar o funcionamento das máquinas térmicas, no âmbito da Revolução Industrial, que se inicia na Inglaterra e se espalha pelo mundo, transformando-o radicalmente. Não foi diferente com o estudo da Eletricidade e do Magnetismo que, posteriormente, inauguram todo um novo conjunto de fenômenos a ser interpretado, explorado, explicado e modelizado.

A Física é uma construção humana e como tal deve ser apresentada. Isso implica considerar a história passada e presente, em suas diversas interpretações possíveis, como caminho para a compreensão da ciência como instituição social. O conhecimento proporcionado pela Física é social, o que traz implicações de natureza política, econômica e, também, ética. As dimensões histórica e social nos ajudam a perceber a Física como conhecimento produzido em um contexto complexo de relações e demandas sociais, em uma via de mão dupla com o desenvolvimento tecnológico. Saber Física e sobre a Física contribui para entender e posicionar-se criticamente frente a questões técnico-científicas da atualidade, que envolvem diversos interesses e grupos sociais.

O conhecimento físico, com seus conceitos, leis, grandezas e relações matemáticas, ganha mais significado se utilizado em problemáticas reais, como ao se comparar riscos e benefícios de diferentes fontes de energia, compreender a necessidade de cuidados na instalação de equipamentos, ou avaliar efeitos biológicos da radiação, tornando-se, assim, um instrumento de participação mais consciente e consistente

na sociedade. A Física integra, desse modo, a cultura em seu sentido amplo, e deve ser tratada em contextos históricos, sociais que, ao lado de outros saberes, constituem um segundo eixo formativo para o aprendizado da Física.

Por outro lado, o conhecimento produzido pela Física requer, também, o domínio das práticas de sua produção, compreendidas como um conjunto de procedimentos, métodos e técnicas de investigação, de natureza teórica ou experimental. Fazer ciência envolve observações e inferências, coleta, interpretação, análise e avaliação de dados, formulação de hipóteses, realização de previsões e testes, modelagem matemática, verificação sistemática; portanto, aprender ciência envolve as mesmas práticas. Não se trata de uma sequência rígida ou linear, mas de uma diversidade de procedimentos que dependem, entre outros fatores, dos objetos de estudo, equipamentos disponíveis e níveis de precisão pretendida. Esses **processos e práticas de investigação**, portanto, constituem mais um dos eixos de formação para se aprender Física, trazendo a perspectiva investigativa para a vivência escolar, estimulando crianças e jovens a formular hipóteses, enfrentar problemas abertos e contextualizados, em lugar de memorizar fórmulas e aplicá-las a exercícios padronizados.

Essa perspectiva investigativa, que envolve estimular a curiosidade das crianças e jovens, principalmente a partir de desafios e problemas abertos e contextualizados, contribui para romper com a visão caricata de que a Física seja um conjunto de fórmulas e exercícios de aplicação. Os/as estudantes da Educação Básica não são pequenos cientistas, mas a prática da investigação, envolvendo procedimentos relativos à observação, à formulação de hipóteses, à argumentação, à realização de experimentos, à comunicação de resultados, entre outros, colabora para o desenvolvimento de um “olhar científico” para o mundo, na medida em que permite uma apropriação do estilo de pensar e fazer da ciência.

Um aspecto particularmente marcante da Física, com consequências importantes para o ensino, é a sua linguagem. Palavras do cotidiano, como massa, energia, força, matéria, calor, ganham significado na Física a partir do diálogo com a cultura científica que deve ter como base os conhecimentos que os/as estudantes já trazem para a sala de aula. A Física também faz uso de formas de representação, como

gráficos, tabelas, esquemas e diagramas para registrar informações e comunicar resultados. E, especialmente, incorpora a Matemática em sua interpretação da realidade, para expressar leis e teorias, na forma de equações ou em modelos algébricos, estatísticos e geométricos, que tratam aspectos conceituais qualitativos e quantitativos de processos físicos. Assim, aprender Física passa, também, pela compreensão da **linguagem** que lhe é própria, constituindo-se este como outro dos seus eixos formativos.

QUÍMICA

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE

A Química tem inúmeras aplicações em setores relacionados ao funcionamento e ao desenvolvimento do país e está presente no cotidiano. A indústria de alimentos, por exemplo, utiliza-se de muitos processos químicos, no refino do açúcar ou na produção de pães, para aumentar o tempo de duração do alimento ou modificar seu valor nutricional e mesmo seu sabor. Quando se visita um supermercado, pode-se constatar, pela simples leitura dos rótulos de alimentos e de produtos de limpeza, a ampla gama de aplicações da Química. Pode-se, ainda, reconhecer a presença da Química na sociedade, quando se considera a matriz energética atual, em que parte dos combustíveis é produto do refino de petróleo e outra parte é proveniente de transformações da biomassa. Entretanto, em muitos desses processos químicos ocorre a geração de resíduos e de outras substâncias que afetam o ambiente e a saúde, o que requer mais conhecimentos para melhorá-los e, também, reflexão acerca do modo de vida atual.

Estudar Química na escola ajuda o jovem a tornar-se mais bem informado, mais preparado para argumentar, para posicionar-se frente a questões e situações sociais que envolvem conhecimentos da Química. As mudanças climáticas e o efeito estufa, o uso de feromônios como alternativa aos agrotóxicos no combate às pragas agrícolas, a necessidade de informações sobre a presença de transgênicos em rótulos de alimentos e os custos ambientais das minerações são apenas alguns exemplos de assuntos em que o conhecimento químico

é vital para que o/a estudante possa posicionar-se e tomar decisões com consciência.

O estudo da Química, nessa perspectiva, envolve a participação dos jovens e adultos em processos de investigação de problemas e fenômenos presentes no seu dia-a-dia. Ao investigar questões relacionadas, por exemplo, ao lixo, à poluição dos rios e lagos urbanos, à qualidade do ar de sua cidade, os/as estudantes terão oportunidade de elaborar seus conhecimentos, formulando respostas que envolvem aspectos sociais, econômicos, políticos, entre outros, exercendo, desse modo, sua cidadania. É importante que essa formação possibilite conhecer como a Química foi se consolidando como ciência, com seus métodos, modelos e teorias. Isso permite a compreensão da dinâmica da geração do conhecimento, com seus avanços, disputas e erros, e a influência de contextos sociais nesse processo de construção humana. É necessário garantir espaço e tempo escolares para que sejam abordados esses temas, de forma que o conhecimento faça sentido para a vida dos/as estudantes.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENSINO MÉDIO)

O ensino da Química, com esses pressupostos, envolve a **contextualização sociocultural** dos conhecimentos, isto é, a discussão de processos químicos e suas implicações sociais e ambientais. A contextualização demanda que os conceitos químicos sejam entendidos a partir de determinadas situações específicas, como, por exemplo, na análise da utilização de materiais e dos resíduos que geram. Envolve, também, a contextualização sócio-histórica, ao serem abordados, por exemplo, conhecimentos sobre o átomo e a estrutura da matéria. O/a estudante poderá entender o impasse que permeou a Química no século XIX, no qual a existência do átomo foi negada por falta de evidências empíricas que dessem suporte ao modelo atômico de Dalton e, assim, compreender a Química como uma ciência na qual, no nascimento das teorias, as certezas convivem com controvérsias.

O ensino da Química envolve também as **linguagens** específicas das ciências e da Química em particular. Assim, representar transformações químicas por meio de equações requer o emprego de uma linguagem simbólica, que envolve a representação de elementos quí-

nicos, moléculas, átomos, das quantidades, dos estados físicos das substâncias, entre outros. As variações de energia e de velocidade de transformações químicas podem ser representadas por diferentes tipos de gráficos. Há, ainda, toda uma gama de representações de moléculas e das ligações químicas, como, por exemplo, o modelo bola-vareta, as fórmulas de Lewis, ou uma fórmula estrutural. Essas formas de representação podem indicar propriedades particulares da molécula. Deve-se considerar, também, que algumas palavras e termos específicos que fazem parte da linguagem química são usados na linguagem cotidiana, geralmente com significados diversos daqueles atribuídos pela Química. Por exemplo, palavras como “fusão”, “solução” e “calor” têm um significado diferente no cotidiano e no contexto da Química. A aprendizagem da Química é, dessa forma, indissociável, sem se reduzir a ela, da aprendizagem da **linguagem** própria que a constitui.

A Química constitui-se também de **práticas de investigação**, em que as teorias e os modelos são submetidos a provas empíricas, em um processo constante de formulação de novas teorias, reformulação das já existentes e abandono de outras teorias e modelos. Tais práticas ocorrem por métodos diversos, cada qual com um propósito de uso. Ao se exercitar na prática desses métodos das ciências, o/a estudante experimenta diferentes processos comuns do fazer Química, como obter dados por meio de experimentos, determinando, por exemplo, diferentes propriedades dos materiais; elaborar hipóteses sobre um problema, propor e realizar investigações, como investigar a qualidade da água que abastece a cidade; elaborar conclusões e avaliar soluções e comunicar seus achados. Enfim, são inúmeras as possibilidades pelas quais os/as estudantes podem vivenciar **processos de investigação** que levem a respostas para questões concretas sobre problemas reais.

Todas essas ações têm sentido apenas quando articuladas a **conhecimentos conceituais** que permitem dar sentido aos processos de contextualização sociocultural e histórico e aos processos de investigação. A Química envolve conhecimentos sobre o uso, as propriedades e as transformações dos materiais, bem como de modelos submicroscópicos que explicam esses comportamentos. É no contexto de uso que esses conhecimentos ganham importância, como no reconheci-

mento e na análise das propriedades que os plásticos apresentam e que possibilitaram que se substituíssem os metais na carroceria de automóveis. Para entender muitos dos usos dos materiais, os/as estudantes terão de recorrer a estudos da estrutura atômico-molecular e das interações entre átomos, íons e moléculas. Por exemplo, diamante, grafite, grafeno e nanotubos de carbono apresentam diferentes propriedades e usos, ainda que compostos pelo mesmo elemento químico, o carbono. Conhecimentos conceituais sobre as transformações químicas, como as relações de massa, a energia envolvida, a extensão e a velocidade com que ocorrem são importantes para auxiliar jovens e adultos no entendimento de processos que acontecem no meio natural, na indústria, em suas casas, ampliando, assim, a compreensão do mundo físico e social.

BIOLOGIA

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE

A Biologia é uma ciência que tem como objeto de estudo o fenômeno **vida** e, juntamente com a Física, a Química, a Astronomia e a Geociências, agrega um conjunto de conhecimentos que buscam compreender e explicar fenômenos naturais e processos de natureza científica e tecnológica.

O componente curricular Biologia tem se estruturado em torno do pressuposto de que entender a vida como fenômeno é reconhecer que os sistemas orgânicos estão em constante transformação, têm elevada complexidade, são abertos e estabelecem interações com o ambiente, trocando energia, participando da ciclagem de matéria e respondendo a estímulos do meio. Portanto, para compreendê-la satisfatoriamente, é preciso ter em conta tanto as distintas escalas temporais em que os processos biológicos agem, como os diversos níveis de organização em que se realizam.

Nessa perspectiva, o ensino de Biologia deve contemplar, desde os processos que ocorrem no tempo de vida de um organismo e nos níveis de organização abaixo dele, àqueles que compreendem um in-

tervalo de tempo muito maior, de caráter filogenético, que atravessam diversas gerações de populações de organismos, além dos que ocorrem em sistemas mais amplos, como comunidades e ecossistemas. Essa diversidade de escalas e níveis em que a vida pode/deve ser investigada está na origem dos diversos campos das Ciências Biológicas, como a Biologia celular e molecular, a Anatomia, a Fisiologia, a Genética, a Ecologia e a Biologia evolutiva. Apesar dessa diversidade de campos, a noção de evolução e o pressuposto de que todas as formas vivas descendem de um ancestral comum permite que a Biologia seja uma disciplina integrada. Por esta razão, defende-se a centralidade e o papel integrador da evolução nos currículos do Ensino Médio.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENSINO MÉDIO)

A inserção da Biologia como componente curricular nessa etapa tem se dado, também, pela ampliação das interfaces entre essa ciência, processos e produtos tecnológicos e questões de âmbito social, político, ético e moral. O jovem não pode prescindir do **conhecimento conceitual** em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco. É importante, por exemplo, que os/as estudantes saibam aplicar, de forma adequada, a teoria da seleção natural para explicar eventos evolutivos, como o surgimento de bactérias resistentes a antibióticos, o problema da obesidade em algumas populações humanas ou a diversificação de espécies.

O **conhecimento conceitual** pode, portanto, promover uma aproximação dos jovens com os conhecimentos produzidos pela Biologia, que circulam em mídias eletrônicas às quais têm acesso e nas discussões sociopolíticas sobre temas que envolvem ciência e tecnologia. Por meio de uma abordagem histórica e filosófica no tratamento destes

temas, é possível construir uma visão crítica do conhecimento científico e tecnológico e de sua relação com a sociedade. Um exemplo de abordagem desta natureza é o exame da função ideológica que os conceitos de competição inter-racial e de extinção de raças desempenharam em ações imperialistas das potências europeias no século XIX, dando origem a projetos de eugenia, hierarquização, subordinação e escravidão de raças. Mais recentemente, podemos analisar a influência do discurso da genética contemporânea - ao tratar da variabilidade genética humana e a desconstrução do conceito de raça - sobre políticas afirmativas.

Essas questões dizem respeito ao eixo **contextualização histórica, social e cultural**, por meio do qual podem ser abordadas as dimensões social, política, econômica, cultural, ética e artística do conhecimento biológico e suas tecnologias. A contextualização tem como finalidade promover uma aproximação dos/das estudantes a sua realidade imediata e, ao mesmo tempo, oferecer uma oportunidade de entenderem a forma de produção desse conhecimento e suas implicações na sociedade. Assim, poderão compreender que a produção do conhecimento não é livre de influências políticas e sociais e que a Biologia é uma ciência dinâmica e de afirmações transitórias.

Igualmente importante é a apropriação pelos/as estudantes dos **processos e das práticas investigativas** dessa ciência, que possam lhes fornecer subsídios para a investigação de fenômenos naturais que lhes instiguem a curiosidade, ou que estejam relacionados à resolução de problemas cotidianos e que afetam sua qualidade de vida, como por exemplo, o procedimento de analisar hemogramas simples para compreender a quantidade de células e fragmentos celulares esperada para o sangue em organismos saudáveis, ou de propor desenhos experimentais para testar o efeito de uma variável ambiental no crescimento de uma espécie de planta de uso comercial.

A Biologia, como toda ciência, tem seus códigos e formas de comunicação. Dessa forma, é preciso garantir aos estudantes o aprendizado da “**linguagem**” da Biologia em seus processos de produção e divulgação de conhecimentos. Interpretar gráficos filogenéticos e produzir inferências sobre as relações de parentesco entre espécies neles indicadas, nos contextos da compreensão de eventos evolutivos, distinguir o significado de termos que circulam no cotidiano, como evolução, adaptação, ambiente e saúde, são alguns exemplos desse

processo de apropriação da linguagem, que faz parte do aprendizado da Biologia escolar. O conhecimento biológico está presente, portanto, em várias dimensões da vida do/a estudante, seja dentro ou fora da escola, e necessita de um espaço/tempo escolar, para que seja abordado de forma que faça sentido para ele/a.

Na proposta da BNCC, o ensino de Biologia não deve representar para os/as estudantes a memorização de termos técnicos, ou a aprendizagem fragmentada de uma quantidade enorme de conceitos que não favorece a compreensão dos sistemas vivos e de seus processos, e, conseqüentemente, dos fenômenos complexos e problemas que os envolvem. Defende-se uma abordagem que proporcione uma visão integrada e sistêmica da Biologia e de seu objeto de estudo. Nessa perspectiva, a descrição exaustiva de estruturas, a explicação detalhada dos processos, a nomeação e caracterização da biologia dos mais diversos grupos de organismos não devem ter um fim em si mesmo, mas devem ser empregadas de modo parcimonioso, como ferramenta e subsídio para prover a compreensão de tais princípios e de padrões de organização da vida.

— A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

O mundo é um espaço essencialmente social e em constante transformação, habitado por grupos humanos que interagem, de modo conflituoso ou cooperativo, na criação, manutenção e modificação das condições de existência, gerando relações econômicas, políticas e culturais que envolvem humanos e não humanos. Desse processo decorrem tanto as grandes conquistas da humanidade, do que é exemplo a formação das cidades, quanto as grandes tragédias socialmente construídas, do que são exemplos as formas totalitárias de governo, os genocídios e a estigmatização de grupos inteiros.

As Ciências Humanas tratam da vida intelectual moderna, que problematiza, em suas dimensões, o mundo feito e/ou afetado pela ação hu-

mana. Elas problematizam a formação e transformação dos indivíduos e das relações sociais e de poder, o pensamento, os conhecimentos e as religiões, as culturas e suas normas, as políticas e as leis, os tempos e os processos históricos, as formas espaciais de organização cultural e política e as relações (incluindo as representações) com a natureza. As ciências que constituem as Ciências Humanas propiciam a compreensão do mundo como processo, em construção aberta à intervenção humana.

Na Educação Básica, as Ciências Humanas estão presentes desde os anos iniciais, por meio da História e da Geografia. No Ensino Médio, a esses dois componentes são acrescidas a Filosofia e a Sociologia. Apesar de sua diversidade, quando convertidas em conhecimento escolar, as Ciências Humanas devem ser concebidas como um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se complementam para contribuir com a formação de estudantes dotados de saberes fundamentais para a vida em sociedade e para a plena realização individual. Nesse sentido, as Ciências Humanas cumprem importante papel na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular.

Em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e atendendo aos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a BNCC, as Ciências Humanas devem propiciar um programa ético fundamental para a formação das novas gerações, contribuindo para conferir aos estudantes um sentido de responsabilidade com a valorização dos direitos humanos, com o meio ambiente, com a sua própria coletividade, e de preocupação com as desigualdades sociais. Cabe ainda às Ciências Humanas cultivar a formação de estudantes capacitados a articular categorias de pensamento histórico, geográfico, filosófico e sociológico, intelectualmente autônomos em face de seu próprio tempo, e capacitados a perceber e refletir sobre as experiências humanas, em tempos, espaços e culturas distintos e sob diversas lógicas de pensamento.

Tanto a História quanto a Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalham o sentimento de pertencimento do/da estudante à vida comunitária e local e, progressivamente, ao longo dos anos finais, desdobram o ensino em uma perspectiva que se amplia, permitindo olhar o mundo, espaços e paisagens além de seu entorno e outras sociedades e temporalidades históricas.

No Ensino Médio, se de um lado a História e a Geografia oferecem aos estudantes a oportunidade de aprofundarem seu conhecimento sobre a experiência humana em tempos e espaços distintos, e muito especialmente sobre a história e o território brasileiros, de outro lado a entrada da Filosofia e da Sociologia amplia as perspectivas analíticas, abrindo novas possibilidades de leitura da experiência humana.

Com a Filosofia, se adensa a reflexão sobre o próprio ato de pensar e sobre as formas de retórica, sobre a estética e a ética; com a Sociologia, se institui um repertório novo de possibilidades de distanciamento em face da realidade social imediata, com o aprendizado dos mecanismos de estranhamento e de desnaturalização. Além disso, também se cultiva a arte de encarar a realidade social a partir da dialética da relação indivíduo-sociedade, que limita, ao mesmo tempo em que potencializa, as possibilidades de ação humana.

Bem compreendidas, as Ciências Humanas na Educação Básica devem ser encaradas como uma via de acesso do/da estudante à aventura humana das ciências que a constituem, e que têm sido, por isso mesmo, insubstituíveis na missão de propiciar o conhecimento e a reflexão sistemática sobre outras experiências humanas que, por serem diversas, nos ajudam a empreender deslocamentos, que nos tornam mais humanos.

HISTÓRIA

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE

O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e problematização, pelos estudantes e pelas estudantes, dos processos de constituição e transformação de valores, saberes e fazeres, em diferentes tempos e espaços, de pessoas e coletividades. Deve contemplar o direito de todos e todas ao entendimento das múltiplas temporalidades vivenciadas pelas sociedades, bem como à tomada de consciência de que as sociedades têm histórias diversas, que podem ser abordadas a partir de diferentes pontos de vista. Essa necessidade se manifesta com crescente força crítica a partir dos processos de independência das antigas colônias europeias na África e

na Ásia, no segundo pós-guerra, exigindo o acolhimento de diferentes periodizações e articulações históricas plurais, com a superação da suposição de uma matriz única e hegemônica, ou seja, da existência de uma história una ou universal.

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na Educação Básica ao ampliar suas vivências e significados sociais com reflexões sobre os nexos históricos que os constituem. Esse estudo favorecerá o exercício da cidadania na medida em que, comprometido com o caráter complexo e plural desses nexos, estimule e promova o respeito às singularidades étnico-raciais e culturais, e à liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso, e de opções políticas. Em suma, a partir de procedimentos e temas selecionados, o estudo da História deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver.

As representações do passado, em suas interseções com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro, são questões centrais para o componente curricular História. As análises históricas possibilitam identificar e problematizar as figurações construídas por (e sobre) sujeitos, que se valem de diversas noções de tempo, sensibilidade e ritmos. A reflexão sobre os usos das representações do passado remete não só à memória e ao patrimônio, mas aos seus significados para os indivíduos em suas relações com grupos, povos e sociedades.

O componente curricular História não pretende, por óbvio, abranger “tudo o que ocorreu no passado”. Debruça-se, sim, reflexivamente, sobre experiências sociais dadas nos mais variados tempos que, registradas, voluntariamente ou não, prestam-se a reinterpretar-se de diversas por historiadores, professores e pela população em geral. Não há, a rigor, passado, presente ou futuro comum a toda a humanidade; não obstante, é possível acolher criticamente princípios gerais para conjuntos de sociedades, por exemplo, os direitos humanos. Mas isso não pode obscurecer a existência de múltiplos passados e presentes, ou da sua necessária e constante necessidade de compreensão e reinterpretação. No caso do Brasil, essa necessidade é ainda mais premente, principalmente quando se consideram as histórias dos povos africanos e o destino dos povos indígenas.

Merece especial atenção, na aprendizagem histórica assim concebida, a dinâmica e a natureza da mídia e de outros núcleos de produção cultural, particularmente em sua capacidade de produzir representações, interpretações e ações, não só sobre o passado, mas também sobre o presente e o futuro. O componente curricular História tem, nesse contexto, papel relevante na aquisição, pelos estudantes e pelas estudantes, de capacidades de problematizar questões identitárias, tematizadas pelas redes sociais, pela TV, pelo cinema, pelo rádio e por toda a série de meios, potencializados ou inventados no seio da revolução tecnológica do século XX, sem esquecer dos investimentos ideológicos que governos, sindicatos, partidos, entidades empresariais, organismos internacionais, entre outros, fazem nessa área, e que merecem a permanente atenção crítica da educação.

Também a pesquisa é princípio básico dos processos de construção de conhecimentos históricos, integrados aos demais componentes das Ciências Humanas e das demais áreas de conhecimento. Considera-se o/a estudante agente da construção de conhecimentos (junto com professores e partindo dos saberes acumulados pelos pesquisadores da área), valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas, num processo de crescente articulação reflexiva. O exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, é um procedimento que o Ensino de História deve fomentar e ampliar, visando à superação de perspectivas da História como revelação espontânea. Também o aprendizado das virtudes éticas intrínsecas aos procedimentos de pesquisa e representação do passado são princípios básicos da aprendizagem histórica. Não há conhecimento histórico indiferente a valores dos passados e dos presentes, e esses valores devem se tornar acessíveis aos estudantes ao longo da Educação Básica.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na BNCC, o componente curricular História compreende objetivos de aprendizagens e desenvolvimento relacionados à compreensão do lugar social e da importância do saber histórico na Educação Básica. Esses objetivos estão organizados em dois eixos: o dos conhecimentos históricos, propriamente ditos, e o do desenvolvimento de linguagens e procedimentos de pesquisa no componente. O tratamento articula-

do desses objetivos em cada ano e etapa deve propiciar ao/à estudante uma apropriação mais plena da história, como ciência e como forma prática de pensamento.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental prioriza-se a construção das noções fundamentais do saber e do trato com processos históricos, por meio do estudo com fontes e documentos, noções de tempo, sujeitos, permanências, mudanças e suas mesclas. Realizam-se, simultaneamente, duas ordens de progressão dos conhecimentos, a primeira orientada para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à comunidade, até a problematização da escala da cidade; e a segunda em que se realiza uma iniciação à história como perspectiva para se pensar a história da humanidade, a começar pela história das primeiras civilizações.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental ganha espaço o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à lida com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração.

No Ensino Médio, são apresentadas três Unidades Curriculares, que permitem um aprofundamento de aspectos já parcialmente visitados nos anos finais. A primeira Unidade apresenta um quadro abrangente da história das Américas. A segunda Unidade Curricular apresenta um quadro da história mundial do Século XX, e a terceira Unidade Curricular dedica-se ao Brasil republicano.

GEOGRAFIA

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE

O entendimento das formas e dinâmicas dos fenômenos naturais e sociais foi e é um saber necessário à humanidade, pois as experiências espaciais vividas e a interpretação dos lugares favorecem a formulação de estratégias para a existência dos grupos humanos no planeta. Considerando a diversidade humana e da natureza e, conseqüentemente, a variedade de relações que as sociedades estabelecem entre si e com a natureza, é possível afirmar que cada sociedade produz e possui diferentes geografias.

A partir do século XIX, no contexto europeu, os saberes geográficos alcançaram à condição de conhecimentos institucionalizados. Primeiramente, como disciplina escolar, visando ao fortalecimento de identidades nacionais, necessário à consolidação dos Estados-nação, e, posteriormente, como campo científico. No âmbito da estruturação institucional da ciência moderna, somando-se à importância político-militar e às demandas de formação de professores para as escolas, a Geografia foi formalizada como campo científico em universidades na Europa.

No Brasil, também, os conhecimentos geográficos se fizeram presentes, primeiramente, na educação escolarizada, cujos professores, em meados do século XX, participaram da criação de cursos superiores de Geografia, voltados à formação docente. Posteriormente, tais cursos foram desdobrados em formações especializadas, voltadas à pesquisa e à aplicação do conhecimento produzido em outros âmbitos da vida social, econômica e política.

Como conhecimento científico institucionalizado, a Geografia produz e utiliza referenciais teórico-metodológicos diversos, acompanhando, de maneira mais ou menos intensa, as grandes matrizes e as mudanças paradigmáticas das ciências. Como campo disciplinar, na escola e na universidade, a Geografia também tem produzido e se orientado por concepções didático-pedagógicas, tentando sua adequação ao contexto social, educacional e científico. Por conseguinte, atualmente, na ciência geográfica, há uma pluralidade de orientações teórico-metodológicas.

Os conceitos que a Geografia produz e com os quais elabora suas leituras e proposições de entendimento do mundo vão sendo ressignificados de acordo com matrizes teóricas diversas. Nos enunciados e nas análises da ciência geográfica, pautados nas grandes categorias de espaço e tempo, são produzidos e utilizados conceitos como espaço geográfico, lugar, território, natureza, paisagem, região, ambiente, entre outros. Os conceitos que articulam diversos sentidos de fenômenos visam construir entendimentos possíveis sobre o mundo, por esta razão não cabe fixá-los em definições únicas, mas conhecer suas formulações e construí-los a partir da observação e da análise.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) apontam a necessidade de formação, no âmbito escolar, de “[...] sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo

tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida [...]” (BRASIL, 2013, p. 16). Apontam, ainda, o entendimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais [...] (BRASIL, 2013, p. 31).

As DCNEB afirmam, portanto, a importância de contextualização dos conhecimentos, tanto no que se refere à articulação com o contexto vivido pelos/as estudantes, valorizando a cultura local e construindo identidades afirmativas, quanto no que se refere ao caráter social e histórico da produção científica. Ao mesmo tempo, afirmam que o papel da escola é “[...] propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política [...]” (BRASIL, 2013, p. 110).

Assim, é possível vislumbrar o potencial da Geografia na escola básica contemporânea, seja no que se refere à formação dos/as estudantes, de modo a que compreendam conhecimentos geográficos, seja no âmbito da produção social de conhecimentos com os quais o componente curricular deve dialogar, seja, ainda, na necessária contextualização dos saberes, marcadamente a articulação lugar-mundo.

Espera-se que os/as professores/as sejam criadores/as de conhecimentos geográficos, a partir das experimentações que criam, em diálogo com o universo conceitual e, também, problematizando informações que atravessam o cotidiano das pessoas. É necessário que os/as professores/as saibam lê-las e interpretá-las, de maneira a não serem meros reprodutores/as de informações e conteúdos, mas capazes de instigar os/as estudantes a compreender as espacialidades e suas relações, muitas vezes contraditórias. Isso caracteriza a função social da Geografia, na medida em que possibilita a elaboração de um pensamento crítico sobre a realidade.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na sistematização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Geografia, na BNCC, foram considerados esses desafios da educação escolar: articular compreensões de mundo, de lugares de vivências e de linguagens, bem como conhecimentos científicos produzidos no âmbito da Geografia, visando ao desenvolvimento de leituras críticas do mundo.

Na Geografia, a compreensão do mundo passa pelo entendimento do Estado como organização sociopolítica e de seu papel na configuração do território, no reconhecimento das diversas territorialidades por ele abarcadas e na garantia de direitos da população. Tais compreensões são relevantes e são desafios postos à escola no contexto atual, em que se requer das forças sociais a participação em decisões relativas às políticas públicas em instâncias de gestão social compartilhada e uma participação mais ativa na vida pública. Passa, também, pela compreensão do capitalismo como ordem socioeconômica globalitária, que afeta a configuração dos territórios, produz a intensificação do consumo e a conseqüente pressão sobre os ambientes, bem como, por meio destes processos combinados, promove desigualdades sociais.

Assim, a leitura de mundo que se pretende no componente curricular Geografia, na escola básica, requer que os/as estudantes compreendam as relações sociais em que se inserem e a correlação de forças presente nessas relações, bem como construam perspectivas de ação. Ou seja, que se localizem e se orientem no mundo.

Localizar-se e orientar-se são práticas geográficas fundamentais para a sobrevivência humana em meio a essa correlação de forças. Não se trata simplesmente do reconhecimento do lugar, ou da posição absoluta desse lugar (sua latitude e longitude), mas da relação entre diversos fenômenos que acontecem no lugar, em variadas escalas, assim como da elaboração de pensamentos e estratégias de vida frente a eles.

O sentido geográfico de lugar articula aspectos extensivos e intensivos. Os aspectos extensivos podem ser expressos de modo objetivo,

por serem mensuráveis e passíveis de cálculos, tais como distâncias, densidades, quantidades. Os aspectos intensivos se referem a aspectos afetivos (gostos, sensibilidades, emoções) e subjetivos (valores, atitudes, percepções) que incluem sentimentos de pertença, a definição de identidades e o protagonismo nos diversos modos de ser e estar no mundo. Fenômenos e acontecimentos que ocorrem no plano mundial repercutem em planos locais, sendo necessário considerar essa dinâmica.

Tendo como um dos princípios da escolarização a formação de estudantes capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida, a primeira referência de leitura do lugar acontece a partir de onde o sujeito se situa e onde estabelece relações, o que pode ser no âmbito familiar, comunitário, na escola, no trabalho, nos deslocamentos, nas situações de lazer ou de qualquer outra prática social. Desse modo, na BNCC, os lugares de vivências são a referência a partir da qual e com a qual são abordados os conhecimentos geográficos. Essa abordagem favorece, ainda, a contextualização de conhecimentos de que tratam as Diretrizes, possibilitando sua transformação e recriação.

A ampla diversidade de modos de organização da vida, nos lugares, pelos grupos sociais, considerando os fenômenos com os quais convivem, impede o estabelecimento de uma unidade territorial como referencial único (bairro, município etc.). É preciso pensar, portanto, em escalas geográficas. Uma das formas habituais de se tratarem escalas, no ensino de Geografia, é considerar a sequência local-regional-nacional-global. Esse é um encaminhamento possível, mas, em geral, com um grande vínculo com unidades político-administrativas, que são, por sua natureza, hierarquizadas, forjando noções de pertencimento igualmente hierarquizadas ou contidas umas nas outras.

Tais recortes (bairro ou distrito dentro do município, município dentro da unidade da federação, unidade da federação dentro da grande região, etc.) são importantes de serem reconhecidos para a compreensão da organização político-administrativa (processos eleitorais, políticas públicas, esferas da gestão social compartilhada). No entanto, é igualmente relevante reconhecer outras possibilidades de arranjo, outras territorialidades, algumas vezes em contradição com hierarquias territoriais oficiais, mas que conformam modos de existência e, também, de resistências.

Na BNCC, aponta-se para a necessidade de considerar esses recortes territoriais e essas territorialidades na formulação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, cabendo sua identificação/definição à parte diversificada. Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, quando se fala em “sua região/seu território”, está se falando das territorialidades, as quais devem ser definidas no âmbito das propostas curriculares dos sistemas e projetos pedagógicos das escolas.

O recorte nacional, por sua vez, é fundamental para o conhecimento e para a compreensão da situação do Brasil, caracterizada pela acentuada desigualdade social. Conhecer os processos de formação territorial, social e econômica, bem como as articulações intranacionais e internacionais, as políticas que levaram às especializações territoriais, aos fluxos populacionais e às pressões de todos esses processos sobre as configurações naturais, permite aos/às estudantes se localizarem e se orientarem frente às questões contemporâneas do Brasil.

A apresentação e compreensão do conjunto de fenômenos com os quais a Geografia lida são mediadas por linguagens, destacadamente as que são constituídas por imagens. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, dentre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular Geografia e constituem grande parte das obras didáticas. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maiores repertórios são construídos pelos/as estudantes, ampliando a produção de sentidos nas leituras de mundo. É importante que se reconheça tanto o conteúdo dos produtos das linguagens, como a maneira como foram produzidas (os equipamentos, as fontes, as escolhas de quem as produziu etc.).

Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades. É particularmente importante problematizar como as forças hegemônicas da sociedade capitalista utilizam produtos de linguagens como estratégias de uniformização de modos de ver e de querer estar no mundo, com fins de controle e manutenção de poder.

Dentre as linguagens usuais na Geografia, merece destaque a linguagem cartográfica. Outros componentes curriculares também se utili-

zam dos produtos cartográficos, como a História, as Ciências Naturais, a Sociologia, a Matemática. Mas é na Geografia que essa linguagem ganha maior ênfase, abordando tanto o processo de produção, como o conteúdo de mapas. Em linhas gerais, a cartografia escolar propõe a alfabetização cartográfica como modo de iniciação das crianças no universo de signos contidos em mapas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a ênfase é na leitura crítica e na produção consciente de mapas, maquetes, croquis etc. Esse conjunto de conhecimentos é bastante relevante no trabalho com os produtos cartográficos inseridos em materiais didáticos de Geografia, bem como naqueles produzidos por órgãos oficiais, tal como o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE). Assim como todo o conhecimento, produtos cartográficos também precisam ser contextualizados social, histórica e politicamente.

Uma ampla gama de possibilidades de mapeamentos coexiste com esses produtos cartográficos mais formalizados. A humanidade produziu e produz variadas formas de mapear. É importante compreender que tomar um modelo possível de mapeamento e suas prescrições como regra pode contribuir para o menosprezo e para a desvalorização de mapeamentos constituídos a partir de outros referenciais espaciais, sociais, culturais, étnicos, que são igualmente legítimos.

Do mesmo modo, destaca-se o crescente contato da sociedade em geral, e do público escolar em especial, com mapas em plataformas tecnológicas (GPS, aplicativos computacionais, jogos, as chamadas geotecnologias), o que cria outros referenciais para se trabalhar com essa linguagem.

Nos últimos anos, tem se ampliado, significativamente, a apropriação dos mapas pelas atividades artísticas, seja na elaboração de obras, seja em ativismos, engajando o trabalho com mapas em outras perspectivas políticas, éticas e estéticas. Essa alternativa permite novas dimensões interdisciplinares, estimulando outros componentes curriculares a explorar, em diferentes direções, mapas e mapeamentos.

Contextualizar os fenômenos do mundo que dão dinâmicas aos lugares, compreender suas relações escalares, problematizar o jogo de forças de uniformização e de resistência e articular linguagens para ler e produzir sentidos são metas do componente curricular Geografia, que se prolongam ao longo da Educação Básica.

Acompanhando tendência já consolidada nos currículos estaduais, entende-se que a presença da Sociologia no Ensino Médio corresponde ao ensino compartilhado das tradições que compõem as Ciências Sociais, isto é, Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Igualmente assentado é o entendimento de que a Sociologia responde a duas ordens distintas de missão no Ensino Médio: de um lado, a de compartilhar teorias e conceitos consagrados pelas comunidades científicas dessas três tradições e, de outro, a de contribuir para estimular os estudantes a desenvolverem valores e atitudes compatíveis com a democracia, ao ensiná-los a estranhar e a desnaturalizar o senso comum, e, com isso, a desenvolver leitura crítica sobre fenômenos como intolerância, preconceitos, estereótipos e estigmas.

De fato, a presença da Sociologia no Ensino Médio deve ser encarada como uma disciplina que favorece o debate e a pluralidade de ideias na escola. São importantes instrumentos a discussão em torno do próprio lugar do conhecimento científico e da sua relação com o senso comum; a reflexão sobre as condições de realização da pesquisa sociológica; bem como a boa compreensão dos conceitos básicos para o pensamento sociológico, que tendem a emprestar aos estudantes renovada capacidade de representação da realidade social, cultural e política.

Espera-se, afinal, que o ensino de Sociologia contribua para fazer emergir, entre os/as estudantes, processos cognitivos que levem ao questionamento do ponto de vista a partir do qual costuma-se observar e vivenciar os eventos sociais, políticos e culturais da vida contemporânea. A Sociologia deve ser capaz de despertar entre os/as estudantes a necessidade de formular perguntas sobre as causalidades e consequências desses eventos, e estimular sua disposição para a realização de pesquisas e leituras que permitam sua melhor compreensão.

Para isso, o/a estudante deve compreender, em suas diferentes implicações, as relações entre indivíduos e sociedades. Para tal, deve considerar a escala dos processos sociais, incluindo as mudanças advindas das tecnologias, para melhor compreender como a sociedade impõe limites e, ao mesmo tempo, apresenta oportunidades para a intervenção humana.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENSINO MÉDIO)

Como nas demais disciplinas, em Sociologia também existem alternativas para o seu ensino a estudantes de Ensino Médio, sendo a ênfase em autores clássicos uma das mais recorrentes. Embora essa alternativa continue disponível como possível recurso didático, é necessário ter em conta que o entendimento adotado pela Base é o de que a principal tarefa da Sociologia, no Ensino Médio, é a de fazer com que esta ciência sirva como poderosa e insubstituível ferramenta para o desenvolvimento da reflexividade social, cultural e política dos/das estudantes, abrindo espaço para que eles/as próprios/as formulem novas perguntas à realidade em que vivem e ao tempo presente, e com isso também se disponham a perceber a complexidade dos fenômenos sociológicos e suas possibilidades de interpretação, tomando as diversas teorias como fundantes dessa ciência, mas sem torná-las objeto isolado do ensino.

Nesse sentido, não se deve perder de vista que no papel da Sociologia na experiência de socialização escolar, pelo menos dois aspectos devem ser valorizados: seu potencial para funcionar como ponte entre a vida escolar e a vida fora da escola, e a sua condição de ciência voltada para a reflexão sobre a vida em coletividade, que problematiza os efeitos da desigualdade social e a potencialidade da diversidade sociocultural, ambos fenômenos muito presentes na vida brasileira.

A abordagem teórica, conceitual e temática, cara à Sociologia, pode e deve ser potencializada, com o uso de pesquisas consolidadas e/ou com aquelas realizadas pelos próprios estudantes, com um duplo propósito: o de lançar mão da pesquisa como meio privilegiado de ensino prático do que é a Sociologia, deixando mais claro como sua práxis demanda que se articulem teorias, conceitos, métodos e técnicas de pesquisa a serviço da produção de conhecimento científico sobre um determinado aspecto da realidade; mas também o de fazer da pesquisa um suporte para o estímulo à formulação de debates e questionamentos acerca do fenômeno estudado, contribuindo por essa via para o desenvolvimento da reflexividade social, cultural e política do/da estudante.

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE

Não há como definir “filosofia” sem simultaneamente perguntar pela suficiência da definição proposta. Justamente essa dificuldade aponta para algo de essencialmente filosófico: a vocação interrogativa. Mesmo a clássica origem grega da Filosofia pode ser posta em questão, não obstante seja da Grécia antiga que vem seu nome de amiga (*filos*) da sabedoria (*sofia*). Não se trata, por certo, de questionamento nascido de qualquer tipo de curiosidade banal, mas da capacidade de assombro diante daquilo que escapa às explicações correntes.

A atitude que advém desse questionamento é ela também singular. Mais do que buscar respostas pontuais, a filosofia procura inserir seus assuntos em contextos sempre mais amplos e percebê-los sob perspectivas não usuais, chegando a deparar-se com o problema mesmo da existência de respostas para suas questões ou da certeza acerca dos resultados porventura alcançados. Abrindo-se para problemas tão extraordinários quanto aquele do sentido da vida, da existência de Deus ou de uma Verdade última e válida para todas as pessoas, da medida da nossa liberdade e da melhor forma de vivermos coletivamente, enfim, da natureza dos nossos sentimentos e limites da nossa linguagem, é “comum” que o filosofar produza conceitos capazes de reorganizar ou reformular seus questionamentos de origem, fazendo-os aparecer sob outra luz e realimentando a necessidade de seguir pensando sobre os mesmos temas.

É sabido que também as ciências nasceram da investigação de fenômenos carentes de suficiente explicação, mas fica em aberto se a Filosofia pode ser ela mesma entendida como uma ciência, entre outras coisas porque no leque de suas preocupações estão aquelas do método científico, das relações entre as várias ciências e da diferença entre as ciências e as outras formas de saber: o senso comum, as religiões, as artes. Não é desconhecido o questionamento, inclusive, quanto ao pertencimento da Filosofia às “Ciências Humanas”. O componente tem, por tudo isso, que fazer-se ciente da sua singularidade, dos seus limites e da necessidade de encontrar caminhos adequados aos seus questionamentos, desenvolvendo métodos, capacidades discursivas e formas próprias de pensar.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENSINO MÉDIO)

Pode-se dizer que, em sentido lato, as questões filosóficas estão presentes nos saberes escolares desde muito cedo, ainda que a Filosofia compareça como componente curricular obrigatório apenas no Ensino Médio (Lei 11684/2008). Suas questões estão implícitas já na Educação Infantil, por exemplo, quando os professores tratam com as crianças da socialização dos espaços comuns por meio de regras de convivência e de jogos, aprendizagens que, mais tarde, serão revisitadas no estudo filosófico da ética e da filosofia política. Também em sentido lato, e das formas mais diversas, essas questões atravessam as duas etapas do Ensino Fundamental, seja no raciocínio lógico-matemático, seja em questões ligadas à relação do homem com a natureza, seja nos estudos históricos sobre a escravidão, sobre as relações de poder e formas de governo.

Essa constatação não significa, por óbvio, que a formação filosófica específica possa ser substituída ou entregue a docentes de outros componentes curriculares, mas que a evocação pelos professores de Filosofia do Ensino Médio de sua anterior e implícita presença nos saberes escolares, pode facilitar uma inserção mais orgânica e integrada do componente no currículo escolar, mais precisamente a mobilização de procedimentos metodológicos e críticos próprios, sem os quais a Filosofia não cumprirá seu real papel formativo. Trata-se, para o estudante, de fazer a experiência de questionamentos explicitamente filosóficos, ora a partir da discussão filosófica de assuntos de interesse, ora por meio do contato direto com textos filosóficos, seja, ainda, no enfrentamento de temáticas filosóficas ligadas aos campos da ontologia, da lógica e da retórica, da epistemologia, da ética, da política e da estética, os três últimos campos, não por acaso, usados como balizadores dos direitos gerais de aprendizagem e desenvolvimento que estruturam toda a BNCC. Tem-se aí uma boa medida da importância da Filosofia no projeto integral de formação básica ora proposto.

Ainda, como componente curricular do Ensino Médio, a Filosofia pode e deve conversar não apenas com a Sociologia ou as Ciências Humanas, mas com componentes de todas as áreas do saber, em suas partes essenciais ou diversificadas, por regionalidades ou percursos formativos, mantendo-se, não obstante, fiel às especificidades que justificam sua inserção no currículo dessa etapa final da Educação Básica. Os temas especiais identificados como afins a cada um dos

objetivos de aprendizagem da Filosofia, indicam diálogos possíveis, que, naturalmente, dependerão de afinidades existentes nas várias comunidades e projetos escolares.

Enfim, na medida em que deve contribuir para a formação de estudantes capazes de estranhar e colocar consistentemente em questão não só a realidade em que vivem, mas os saberes que nela encontram constituídos, é de fundamental importância que a Filosofia lhes seja apresentada, não só de início, mas ao longo de todo o Ensino Médio, como experiência conectada com sua vida e problemas escolares, existenciais, políticos. Viabiliza-se assim, entre outras coisas, a contribuição da Filosofia para a formação de estudantes emancipados e capazes de atribuir real significado à palavra “cidadania”.

— A ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

Várias ciências, como a antropologia, a arqueologia, a história e a etnologia, entre outras, apontaram a presença do religioso em diversas culturas, desde tempos imemoriais, como um dos resultados da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. Nesse processo, cada povo e etnia desenvolveram linguagens, saberes e tecnologias, como as artes, danças, músicas, arquiteturas, símbolos, ritos, mitos, práticas e valores sociais. Inseridos em distintos territórios e territorialidades, sujeitos/grupos acabaram produzindo códigos, conhecimentos e sentidos para suas experiências cotidianas, tanto no âmbito material e concreto, quanto simbólico e transcendente.

Das relações tecidas com os aspectos imanentes e transcendentais da existência, emergiu um conjunto de conhecimentos simbólicos de grande relevância para o processo de configuração cultural das sociedades. De modo singular, complexo e diverso, estes elementos, metafísicos ou religiosos, atuando em várias temporalidades e espacialidades, alicerçaram concepções sobre a(s) divindade(s), em torno das quais se organizaram crenças, mitologias, textos, ritos, doutrinas, práticas e princípios éticos e morais. Deste modo, os fenômenos religiosos fazem parte da construção humana.

Os conhecimentos religiosos são parte integrante da diversidade cultural, fontes a instigar, desafiar e subsidiar o cotidiano das gerações. É válido destacar que as tradições religiosas, assim como as próprias culturas, ao legitimarem intencionalidades políticas, sociais e econômicas exclusivistas, apresentam, muitas vezes, crenças, doutrinas e práticas contraditórias, que podem provocar tanto a libertação quanto a opressão, a acolhida e a exclusão, a paz e a guerra. A vontade de poder, que frequentemente traduz-se no desejo de posse da verdade, pode se converter em dominação sobre grupos e/ou minorias.

No contexto latino-americano, por exemplo, ao longo de quatro séculos, a diversidade cultural, e seus decorrentes sistemas simbólico-religiosos, foi combatida, perseguida e invisibilizada em nome de um processo colonizador. Pela aliança entre a cruz (poder religioso) e a espada (poder político), as culturas, saberes, religiosidades e valores indígenas, africanos e de minorias étnicas foram considerados elementos a serem combatidos, convertidos e subalternizados em nome de um ideal civilizatório monocultural.

A história nos mostra que a convivência entre culturas e crenças constitui um constante desafio. Representações sociais equivocadas, preconceituosas e exotizadoras dos diferentes e das diferenças, têm fomentado a intolerância e a discriminação religiosa. São decorrentes de posturas produzidas pela falsa percepção de que somente existe uma única verdade, cujo domínio pertence a determinado grupo, etnia ou cultura. Assim, crenças religiosas podem justificar a produção de “cegueiras”, endossando concepções e práticas opressivas e exploradoras, subvertendo sentidos e alienando pessoas em favor de interesses particulares, em detrimento dos interesses compartilhados.

A escola, diante de sua função social, pode contribuir para a promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, desenvolvendo práticas pedagógicas que enfrentem e questionem processos de exclusões e desigualdades, e que encaminhem vivências fundamentadas no conhecer, respeitar e conviver entre os diferentes e as diferenças. Nesse sentido, cabe disponibilizar aos estudantes o conhecimento da diversidade dos fenômenos religiosos, incluindo o estudo de perspectivas não religiosas, como o materialismo, agnosticismo, ateísmo, ceticismo, entre outras, tendo em vista a educação para o diálogo e convívio entre pessoas religiosas, agnósticas e sem religião.

A produção do conhecimento a ser utilizado pela área de Ensino Religioso, em sua grande parte, é subsidiado pelas disciplinas científicas do campo das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Todavia, tais conhecimentos não podem ser transpostos como produtos prontos e acabados para o contexto escolar, pois necessitam ser selecionados, reelaborados e (re)contextualizados para constituir o conhecimento escolar que será ensinado-aprendido na escola.

Os conhecimentos escolares do Ensino Religioso precisam abarcar a diversidade cultural religiosa, problematizando as ambivalências dos discursos e estruturas religiosas, sem qualquer forma de proselitismo. Evita-se conceber a área de Ensino Religioso como o estudo das religiões em si mesmas, ou dos conhecimentos religiosos que predominam em determinados ambientes acadêmicos, que por vezes idealizam contribuições de algumas religiões na sociedade, podendo produzir leituras etnocêntricas e monoculturais.

A área do Ensino Religioso não se reduz à apreensão abstrata dos conhecimentos religiosos, mas se constitui em espaço de vivências e experiências, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao enriquecimento das identidades culturais, religiosas e não religiosas. Isso não significa a fusão das diferenças, mas um constante exercício de convivência e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do outro/a e de si mesmo, de modo a valorar identidades, alteridades, experiências e cosmovisões, em perspectivas interculturais.

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso assumiu variadas perspectivas teórico-práticas ao longo da história da educação brasileira. Tanto nos debates político-jurídicos, quanto nas propostas de sua implementação, o Ensino Religioso tornou-se um elemento de disputa entre Estado e Instituições Religiosas e entre movimentos sociais e educacionais que lutavam a favor ou contra a sua manutenção na escola. Entre alianças e disputas, ao longo de aproximadamente quatro séculos, o “ensino da religião” esteve a serviço dos sistemas políticos e religiosos socialmente hegemônicos, assumindo perspectivas confessionais e/ou interconfessionais, geralmente de viés proselitista.

O proselitismo religioso se caracteriza pela difusão de um conjunto de ideias, práticas e doutrinas que se autorreferenciam como verdade. Durante todo o período Colonial e Imperial, a estreita relação entre Estado e Igreja legitimou o proselitismo na instrução pública, assim como discursos e práticas de negação da diversidade religiosa e de subalternização das crenças, saberes, identidades e culturas que se distinguiram do padrão sociocultural estabelecido. Mesmo com a Proclamação da República, e a consequente separação constitucional dos poderes políticos e religiosos, o proselitismo ainda se configura no contexto e cotidiano escolar.

As transformações socioculturais ocorridas a partir da década de 1980 motivaram mudanças paradigmáticas e normativas no campo educacional. Nesse contexto, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, redefiniram os fundamentos epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso, atendendo a reivindicações da sociedade civil, de sistemas de ensino e de instituições de Educação Superior que almejavam o reconhecimento de culturas, de tradições e de grupos religiosos e não religiosos que integram a complexa e diversa sociedade brasileira. Legalmente estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória, e de matrícula facultativa, pouco a pouco, nas diversas regiões do país, foram sendo elaborados currículos, projetos de formação inicial e continuada para professores, bem como subsídios didático-pedagógicos que fomentam a operacionalização do Ensino Religioso como componente responsável por assegurar o conhecimento da diversidade religiosa, garantindo que ela seja respeitada, vedadas quaisquer formas de proselitismos.

Nessa perspectiva, a Resolução CEB/CNE nº 2/1998 incluiu o Ensino Religioso como uma das áreas de conhecimento da BNC. Essa determinação foi ratificada pelas Resoluções CNE/CEB nº 4/2010 e nº 7/2010, que mantiveram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de nove anos.

Na Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Religioso, de caráter notadamente não confessional, embora apresentado como um área específica, em conformidade ao previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, articula-se de modo especial à área de Ciências Humanas. Essa articulação se deve

à proximidade e às conexões existentes com as especificidades da História, Geografia, Sociologia e Filosofia, de modo a estabelecer e ampliar diálogos e abordagens teórico-metodológicas que transcendam as fronteiras disciplinares.

A escola, diante de sua função social, pode contribuir na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, desenvolvendo práticas pedagógicas que enfrentem e questionem processos excludentes, e que encaminhem vivências fundamentadas no conhecer, respeitar e conviver com as diferenças. Neste sentido, cabe-lhe disponibilizar aos estudantes, o conhecimento da diversidade dos fenômenos religiosos, incluindo o estudo de perspectivas não religiosas, como o materialismo, agnosticismo, ateísmo, ceticismo, entre outras, tendo em vista a educação para o diálogo e convívio entre pessoas religiosas, agnósticas e sem religião.

A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ensino Religioso, articulado às demais áreas e componentes curriculares do Ensino Fundamental, tem como objeto de estudo o conhecimento religioso produzido no âmbito das culturas e tradições religiosas (indígenas, africanas, afro-brasileiras, judaico, cristã e islâmica, espíritas, hindus, chinesas, japonesas, semitas, movimentos místicos, esotéricos, sincréticos, entre muitos outros), e os conhecimentos não-religiosos (ateísmo, agnosticismo, materialismo, ceticismo, entre outros), assumindo a pergunta, a pesquisa e o diálogo como princípios metodológicos orientadores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação dos saberes, organizando-se a partir das seguintes perspectivas:

- **Identities e diferenças:** aborda o caráter subjetivo e singular do humano a partir do estudo da corporeidade, alteridade, dignidade, imanência-transcendência, religiosidade, subjetividade, territorialidade, relações interculturais e de bem-viver;
- **Conhecimentos dos fenômenos religiosos/não religiosos:** contempla os aspectos que estruturam as culturas e tradições/movimentos religiosos, a partir do

estudo dos mitos, ritos, símbolos, ideias de divindades, crenças, textos orais e escritos, doutrinas, literaturas, valores e princípios religiosos. Incluem-se ainda, as convicções, filosofias e perspectivas seculares de vida;

- **Ideias e Práticas religiosas/não religiosas:** aborda as experiências e manifestações religiosas nos espaços e territórios; as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas, espirituais; a atuação das lideranças religiosas; as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros.

Diante das perspectivas elencadas, o Ensino Religioso não pode ser concebido como ensino de uma religião ou das religiões na escola, porque busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e não religiosos, atitudes de reconhecimento e respeito, ao mesmo tempo em que instiga a problematização das relações entre saberes e poderes de caráter religioso, presentes no contexto social e escolar. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que estimulam posturas investigativas e dialogantes. Neste processos, discriminações e preconceitos entre grupos sociais são desnaturalizados e, na medida em que são abordados como elementos de aprendizagem, contribuem para a convivência respeitosa.

A ética da alteridade é um dos fundamentos metodológicos a orientar o diálogo inter-religioso e intercultural, basilar para o reconhecimento da diversidade religiosa, implicando em co-responsabilidades para o bem-viver, enquanto princípio orientador de escolhas, atitudes e políticas de vida coletiva.

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, abrangendo estudantes entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, no decurso do Ensino Fundamental, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, afetivos, sociais, emocionais, dentre outros. Essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, no interior deste, entre os anos iniciais e finais da etapa. É importante considerar, portanto, as especificidades dos sujeitos em cada uma das etapas de escolarização e, no caso específico do Ensino Fundamental, em cada fase da etapa.

Na Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Fundamental de nove anos se articula à etapa que o precede, a Educação Infantil, a partir das relações entre os campos de experiências, em que se organizam a primeira etapa da Educação Básica, e as áreas de conhecimento e componentes curriculares, em que se organiza a segunda etapa. Essas relações serão melhor exploradas na apresentação das áreas de conhecimento.

A articulação entre a primeira e a segunda fases do Ensino Fundamental e a continuidade das experiências dos/das estudantes, considerando suas especificidades, são estabelecidas, na BNCC, pela definição de eixos de formação. Os eixos de formação derivam dos objetivos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e articulam os objetivos gerais das áreas de conhecimento para cada fase do Ensino Fundamental.

– EIXOS DE FORMAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos definem quatro objetivos gerais para essa etapa da Educação Básica, a saber:

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013, p. 131)

Dos objetivos definidos pelas Diretrizes derivam, na Base Nacional Comum Curricular, quatro eixos de formação que articulam horizontalmente¹ as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Tal articulação se faz a partir da definição de objetivos gerais de formação dessas áreas para o Ensino Fundamental.

Os eixos de formação são apresentados a seguir:

- **Eixo 1** **Letramentos² e capacidade de aprender;**
- **Eixo 2** **Leitura do mundo natural e social;**
- **Eixo 3** **Ética e pensamento crítico;**
- **Eixo 4** **Solidariedade e sociabilidade.**

1 Entende-se por articulação horizontal do currículo aquela que se realiza “a fim de desenvolver a integração entre matérias, disciplinas ou domínios de conhecimento”. (UNESCO, 2016.)

2 Capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. O letramento envolve uma série contínua de aprendizagens, visando possibilitar a um indivíduo alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial, bem como participar totalmente da comunidade e da sociedade mais ampla (Fonte: UNESCO, 2005a). Cada vez mais, novas formas de letramento necessárias à vida moderna são levadas em conta no currículo, em particular aquelas relacionadas a novas tecnologias, como letramento digital, letramento em informação, letramento em mídia e letramento em redes sociais. (Glossário de terminologia curricular, UNESCO/BIE, 2016, p. 59)

■ **EIXO 1 Letramentos e capacidade de aprender**

O eixo *letramentos e capacidade de aprender* diz respeito à participação no mundo letrado e à construção, pelos e pelas estudantes, de novas aprendizagens, na escola e para além dela, com condições de exercerem plenamente sua cidadania.

Esse eixo se refere a duas condições fundamentais para que os sujeitos possam aprender e se desenvolver:

- o envolvimento em diferentes práticas de letramento, que permitem sua expressão e atuação no mundo, o acesso ao conhecimento acumulado e a novos conhecimentos e
- a criação de condições socioemocionais adequadas para mobilizar suas capacidades de aprender e de se desenvolver, a partir de uma atitude participativa e confiante.

Ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, os/as estudantes, como decorrência do trabalho realizado pelas áreas de conhecimento, envolvem-se em experiências diversas, nas quais interagem com diferentes linguagens e materialidades nas dimensões artísticas, culturais e científicas. É papel da escola estimular nos/as estudantes a curiosidade e a investigação, orientando-os/as para o uso reflexivo e crítico dos recursos de acesso a novos conhecimentos.

■ **EIXO 2 Leitura do mundo natural e social**

O eixo *leitura do mundo natural e social* diz respeito à atribuição de sentidos, pelos e pelas estudantes, para sua participação no mundo social.

Esse eixo se refere à compreensão do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Devem-se oferecer condições para que os/as estudantes 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.

A apreensão do mundo se dá por meio da fruição, da sua reelaboração, da experimentação, da reflexão e da tomada de posição. São parte desse processo ações como observar um fenômeno, natural ou social, descrevê-lo, reconhecer mudanças que nele são operadas, compará-lo a outros, avaliá-lo e questioná-lo. Tais ações precisam ser estimuladas e sistematizadas pela escola.

A ação do sujeito no mundo natural e social requer sensibilidade para compreender as ciências, as práticas culturais, as artes, as tecnologias, as línguas como produtos da ação do ser humano. Portanto, deve-se promover, juntamente à construção de conhecimentos, a reflexão sobre as finalidades desses conhecimentos.

■ **EIXO 3 Ética e pensamento crítico**

O eixo *ética e pensamento crítico* diz respeito à adoção, pelos e pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais e ambientais, que lhes permita não só reconhecer como avaliar diferentes pontos de vista, posicionamentos, perspectivas, assumindo sua condição de protagonistas diante dos desafios do seu tempo.

Uma tarefa importante da Educação Básica é oferecer condições para que os/as estudantes se posicionem de forma crítica com relação a fatos, situações, conhecimentos e acontecimentos. Posicionar-se criticamente demanda conhecimentos para fazer julgamentos informados e capacidade de realizar escolhas, com liberdade e autonomia, com base nesses julgamentos.

Cabe à Educação Básica criar condições para que os/as estudantes conheçam e reflitam sobre o funcionamento das diferentes instituições que organizam a vida social, as relações entre as pessoas e os fatores que atravessam essas relações. Também deve prover condições para que conheçam a si mesmos/as, suas identidades, suas relações com o mundo e com os outros. Esse conhecimento é condição para a adoção de uma atitude ética frente às mais diferentes situações de discriminação, violência, injustiça e desigualdade.

■ **EIXO 4 Solidariedade e sociabilidade**

O eixo *solidariedade e sociabilidade* diz respeito à necessidade de os sujeitos se colocarem no mundo de modo participativo, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, socialmente responsável e ambientalmente comprometida.

Os saberes e conhecimentos que cabe à escola garantir aos/as estudantes devem ser abordados não apenas como aprendizagens individuais, mas como saberes e conhecimentos que, ao serem apropriados e reconstruídos pelo sujeito, são revertidos em ações

que possam propiciar melhores condições para a vida comunitária. Ao longo de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, os/as estudantes devem, progressivamente, reconhecer seu papel e desenvolver senso de responsabilidade em relação às diferentes esferas da vida social: a família, a escola, a comunidade, o país e o mundo. Desse modo, a construção das identidades deve se fazer pelo reconhecimento e acolhimento das diferenças e pela adoção de uma atitude cooperativa em favor do bem comum.

Tal abordagem contribui para a construção de uma sociedade justa, que garanta a todos os direitos humanos fundamentais, na qual as diferenças sejam propulsoras de novas possibilidades de atribuir sentido ao mundo e, portanto, da elaboração de soluções criativas para os problemas que afetam a todos e todas.

Os quatro eixos de formação anteriormente apresentados, que não podem ser concebidos de forma isolada, mas se intersectam na formação dos/das estudantes, conferem uma perspectiva interdisciplinar à elaboração dos currículos pelos diferentes sistemas educacionais. Esses eixos, que articulam a base comum das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, podem, ainda, articular a base comum à parte diversificada dos currículos, a ser definida pelos sistemas de ensino e escolas. Na Base Nacional Comum Curricular são definidos, em relação a esses eixos, OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO das áreas de conhecimento

- Linguagens,
- Matemática,
- Ciências da Natureza,
- Ciências Humanas e
- Ensino Religioso

para as duas fases do Ensino Fundamental.

A definição de uma base comum para os currículos da Educação Básica deve considerar as especificidades dos/das estudantes em cada etapa de escolarização. Nesta seção, são apresentadas especificidades dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, considerando-as, a configuração que assumem as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares nesta fase.

Para cada área de conhecimento são definidos objetivos gerais de formação, relacionados aos eixos de formação. Em seguida, discorre-se sobre como os componentes curriculares contribuem para o alcance desses objetivos gerais de formação e apresentam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente. Para compreender os fundamentos da organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é importante a leitura da seção 5 deste documento, na qual se apresentam tais fundamentos e a estrutura dos componentes curriculares.

— OS/AS ESTUDANTES E SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os/as estudantes estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, que repercutem em suas relações com o mundo e com os outros. A maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; “o desenvolvimento da linguagem permite reconstruir, pela memória, as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las” (BRASIL, 2013, p. 110); a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem repercute em novas formas de exercício da cidadania e de comprometimento com

esse coletivo, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e valorização das diferenças.

Uma base comum para os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve favorecer a necessária articulação entre esses anos e as experiências vivenciadas na Educação Infantil, considerando as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem que constituem o cerne das práticas desenvolvidas na primeira etapa da Educação Básica. A noção de campos de experiência, que organiza o trabalho proposto para a Educação Infantil na BNCC, ganha, no Ensino Fundamental, novos contornos, uma vez que este se organiza em áreas do conhecimento, agrupando componentes curriculares. Tal organização, decorrente da progressiva sistematização das experiências vividas na etapa anterior, permite que os/as estudantes desenvolvam novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de lê-lo, de formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Em continuidade às experiências que organizam o trabalho na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças desenvolvem a oralidade/sinalização e os processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfica e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos, as formas de representação do tempo e do espaço. Nessa etapa, os/as estudantes se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. As vivências dos/das estudantes em seus contextos imediatos, suas heranças e memórias, seu pertencimento a um grupo, sua interação com os meios de comunicação e outros equipamentos tecnológicos são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas, cabendo à escola estimular questionamentos sobre processos pessoais, naturais e sociais. O estímulo ao pensamento criativo e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de interagir com uma gama mais ampla de produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, favorece posicionamentos críticos frente a questões gerais do seu ambiente natural e da vida social.

Essas características dos/das estudantes demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, a partir delas, se possa expandir o repertório de suas práticas culturais com a incorporação de outros elementos, advindos dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas de conhecimento. Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é importante que o/a estudante tenha amplas oportunidades para a apropriação do sistema de escrita alfabética, que se dá articulada ao seu envolvimento com a leitura e a produção de textos em todos os componentes curriculares. A alfabetização e o letramento devem se dar, portanto, em um contexto interdisciplinar, sendo compromisso de todas as áreas e seus componentes. Ainda nesses três primeiros anos, os sujeitos aperfeiçoam seus sistemas de localização e a capacidade de descrição do espaço e do tempo, o que é complementado pelas experiências com as diferentes grandezas que os cercam, com o pensamento numérico e com as ideias de previsibilidade, tendência, singularidade e incerteza.

As manifestações artísticas e corporais se constituem em saberes necessários à formação crítica, diante do seu potencial de aprofundar e ampliar a capacidade expressiva dos sujeitos, bem como de proporcionar experiências que viabilizem o contato, a interpretação e a produção dos artefatos de diferentes culturas. A formação estética, sensível, ética e afetiva atravessa e integra todos os componentes curriculares.

No contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que seja promovida a integralização e o estabelecimento das relações entre os conhecimentos advindos das diferentes áreas e dos diferentes componentes curriculares, realizando sínteses, apresentando, retomando, articulando conhecimentos e contando com repertórios comuns, construídos diariamente, com o mesmo grupo.

Assim, a progressão do conhecimento, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dá-se a partir da consolidação das aprendizagens anteriores, da ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural dos/as estudantes, considerando seus interesses e expectativas, mas também o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual e os interesses pela vida social, o que possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito

às relações dos sujeitos com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente, propiciando uma participação crítica no mundo, por meio de práticas escolares que problematizem e produzam explicações, análises, interpretações, formas de ação e de intervenção social.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as ações que integram componentes curriculares e áreas contribuem para processos diversos de alfabetização, letramento, de desenvolvimento das linguagens e de raciocínios matemáticos, com noções espaciais e suas formas de representação. Contribuem, ainda, para o reconhecimento de sua história e a de sua comunidade, ampliando entendimentos sobre pessoas, culturas e grupos sociais em relações de produção, de poder e de transformação de si mesmo e do mundo, fortalecendo valores tais como solidariedade, protagonismo, cuidados de si e do outro.

— AS ÁREAS DE CONHECIMENTO E OS COMPONENTES CURRICULARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

— A ÁREA DE LINGUAGENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino deve considerar as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, as brincadeiras da tradição oral e as situações lúdicas de aprendizagem, buscando dar continuidade ao que se construiu na Educação Infantil. Em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil, especialmente aquelas relacionadas ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, as brincadeiras de faz de conta e da tradição popular são fundamentais para o desenvolvimento das diferentes linguagens.

Nessa fase, as crianças desenvolvem a capacidade de representação, base necessária para compreender a natureza do sistema alfabético de escrita e outros sistemas de registro, como os signos matemáticos,

os registros artísticos, cartográficos e científicos. Ao partir das interações que as crianças já vivenciam, envolvendo escrita, oralidade, espaço, tempo, som, silêncio, imagem, gesto e movimento, buscase a sistematização das práticas de ler, escrever, falar, ouvir, criar, movimentar-se e expressar-se artisticamente, em situações diferentes das familiares e em espaços mais formais de interação, ampliando o repertório literário, artístico, de práticas corporais e científico.

Concomitantemente ao processo de alfabetização, a literatura, as artes e as práticas corporais compõem o conjunto de linguagens imprescindíveis para a formação estética, sensível, ética e afetiva da criança. Dessa forma, articular os conhecimentos dos diferentes componentes dessa área é uma ação necessária para promover essa formação.

Nos diferentes espaços do ambiente escolar e para além dele, as atividades se organizam em torno do uso e do contato com elementos próprios para esse período da vida e o contexto de formação, trabalhando aqueles que a criança já conhece, mas também ampliando os repertórios expressivos, problematizando as vivências e as experiências que os/as estudantes trazem para a escola, por meio do lúdico, da escuta e de falas sensíveis, estimulando o pensamento criativo e crítico, a capacidade de fazer perguntas e de buscar respostas.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE LINGUAGENS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO

— OBJETIVOS	— EIXOS DE FORMAÇÃO			
	Letramentos e capacidade de aprender	Leitura do mundo natural e social	Ética e pensamento crítico	Solidariedade e sociabilidade
(EFF1LI01) Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), identificando possibilidades de utilização dessas linguagens na vida pessoal e coletiva.	X	X	X	X

(EFF1LI02) Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para construir conhecimentos.	X	X		
EFF1LI03) Conhecer como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas, com vistas a potencializar sua capacidade de produção e interpretação das práticas de linguagem.	X	X	X	
(EFF1LI04) Reconhecer e valorizar a pluralidade das práticas de linguagem como propiciadoras da formação ética, sensível, estética e afetiva dos sujeitos.		X	X	
(EFF1LI05) Conhecer e interagir com o patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento.		X	X	
(EFF1LI06) Interagir de forma ética com o outro, respeitando a diversidade de linguagens como manifestações de identidades.			X	X
(EFF1LI07) Formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens.	X		X	X
(EFF1LI08) Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação.	X	X		

A LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Língua Portuguesa tem um papel central na realização dos objetivos gerais de formação, propostos para a área de Linguagens, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe a esse componente, em articulação com as demais áreas de conhecimento, a sistematização

do processo de alfabetização e a ampliação de práticas de letramento, fundamentais para que os estudantes estejam cada vez mais aptos a compreender o mundo em que vivem, e nele interagir, apropriando-se de conhecimentos e atitudes que facultem essa compreensão.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que as crianças tenham plena condição de desenvolver habilidades e atitudes envolvidas nos vários tipos de letramento. Tendo em vista que os gêneros selecionados para as práticas de ensino sejam adequados ao segmento (do ponto de vista do uso social, do tema, do vocabulário, da extensão dos textos), os/as estudantes podem refletir e reconhecer os usos sociais e as condições discursivas envolvidas na produção dos textos e na sua circulação (para quê, para quem, como, os destinatários e o modo de circulação), apropriando-se dos usos sociais da escrita; refletindo sobre os aspectos relativos à forma como os textos se apresentam (estrutura composicional); sobre o modo como as palavras marcam progressão, espaço, tempo e discurso dos personagens e narrador em uma narrativa literária ou, em um texto instrucional, refletir sobre o modo como as palavras, desenhos e outros signos se combinam, para indicar materiais a serem utilizados e ações a serem cumpridas, a sequência de passos a serem seguidos. Podemos estender vários desses exemplos a situações de uso, envolvendo outros gêneros e tipologias textuais que aparecem nesse período da escolarização.

Em continuidade às experiências do letramento que vivenciaram na Educação Infantil e em seu ambiente familiar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre a sistematização do processo de alfabetização, o que envolve processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O conceito de alfabetização envolve tanto a apropriação do sistema alfabético e de aspectos da norma ortográfica, quanto o desenvolvimento de práticas de uso social da escrita.

Embora letramento e alfabetização se cruzem nas práticas escolares, não é apenas por vivenciar situações de escuta de textos ou de contato com eles em situação de uso que as crianças se alfabetizam. É necessário um trabalho sistemático com aspectos relacionados ao sistema de escrita alfabética, para que as crianças possam ler e escrever com autonomia. O contexto pedagógico em que a sistematização das relações entre fonemas e grafemas ocorre deve ser caracterizado por aspectos lúdicos, reflexivos e por um trabalho contextualizado, a partir

dos gêneros textuais/discursivos.

Vale ressaltar que pesquisas contemporâneas sobre alfabetização, sobretudo as que tratam de como a criança aprende a escrita alfabética, mostram que ela experimenta escrever textos e palavras mesmo antes de um ensino sistemático. Assim, é importante que o/a professor/a permita que as crianças escrevam de forma não convencional (da maneira como acham que podem escrever, de forma mais espontânea) pois, conhecendo sua forma de pensar a escrita, pode trabalhar em direção ao domínio progressivo da escrita e da leitura.

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas assumem centralidade e contemplam o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o domínio das convenções que regulam a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a levar os/as estudantes a ler e a escrever palavras e textos. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados a esse aprendizado são propostos em articulação àqueles relacionados aos eixos da leitura, da produção de textos e de seus usos.

Conforme documentos de formação de professores produzidos no Brasil, nos últimos anos, como os que estabelecem no Pró-Letramento e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao final do bloco pedagógico de três anos do Ensino Fundamental, espera-se que os/as estudantes dominem o sistema de escrita alfabética, aprendam a segmentar palavras nas frases, usem pontuação em textos, aprendam algumas normas ortográficas que dizem respeito às relações diretas entre fonemas e grafemas e regras contextuais. Nos 4º e 5º anos, os/as estudantes precisam consolidar essas aprendizagens, ampliando essas habilidades.

A LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na BNCC, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a fase de alfabetização consideram tanto a criança que, no primeiro ano, inventa o que lê, apoiando-se fortemente nas imagens, como

a criança que já se sente encorajada a ler sozinha, prosseguindo nesse movimento em direção a uma maior autonomia. Para que se desencadeie esse processo, o papel do leitor adulto, que apresente a elas histórias em prosa e poesia, pode ser decisivo para que, de fato, se tenha acesso aos repertórios da cultura literária escrita. Partindo dessa premissa, os objetivos voltados para a literatura apontam a relação da criança com o/a professor/a, inicialmente mais presente, e a aquisição progressiva de maior independência por parte das crianças na apropriação, sobretudo, da cadeia verbal que compõe os textos dos livros de literatura. Muitas vezes, quando a criança ainda não domina a leitura, ela já lê as imagens, construindo sentidos. Nesse sentido, vale mencionar também os livros de imagens – que não contam com texto verbal, obras literárias que também podem levar ao exercício de imaginação criativa.

A base comum para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental considera que, no conjunto da produção literária para crianças, encontrem-se textos mais extensos, de estrutura mais complexa, endereçados à infância, e histórias e poemas mais simples, que podem cumprir muito satisfatoriamente o papel de encorajar quem aprende a ler por conta própria. Contos de fadas e outros textos literários podem ser ouvidos com a mesma atenção e interesse por crianças que não dariam, ainda, conta de lê-los, desde a Educação Infantil.

A seguir apresentam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental, organizados nos eixos leitura, escrita, oralidade e conhecimentos sobre a língua e a norma padrão, referidos às práticas de linguagens dos campos de atuação da vida cotidiana, político-cidadão, literário e investigativo.³

OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEITURA

O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem do

³ Para maiores explicações sobre os campos de atuação e sobre a progressão dos objetivos de aprendizagem recomenda-se a leitura da seção 5 do documento da BNCC.

encontro do leitor com o texto escrito e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de obras literárias; para a pesquisa e embasamento de trabalhos acadêmicos; para a realização de um procedimento; para o conhecimento e o debate sobre temas sociais relevantes. As modalidades de leitura, em voz alta ou de forma silenciosa, também irão ocorrer no espaço escolar, conforme o seu objetivo, considerando que a leitura é uma prática social. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão, tais como:

- a compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, intertextualidade, interdiscurso, ideologias, dentre outros aspectos); o reconhecimento da polifonia, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos;
- as reflexões críticas relativas às temáticas tratadas nos textos;
- a compreensão de gêneros diversos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de linguagem verbal e multimodal;
- a ampliação do vocabulário, a partir da leitura de gêneros diversos e do contato com obras de referência (dicionários, por exemplo);
- o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade etc.).

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

LEITURA

TODOS OS CAMPOS DE
ATUAÇÃO

(EF01LP01)
Ler, com a mediação do/a professor/a*, textos literários e não literários que circulam em esferas da vida social das quais os/as estudantes participam e que tratem de temáticas relacionadas ao seu cotidiano.

(EF02LP01)
Ler, com a mediação do/a professor/a, textos literários e não literários de qualquer extensão que tratem de temas relacionados à vida cotidiana dos/as estudantes.

(EF02LP02)
Ler, de forma autônoma textos com vocabulário familiar, frases de estrutura simples, imagens de apoio e que tratem de temas relacionados à vida cotidiana dos/as estudantes

(EF01LP02)
Ler palavras e pequenos textos, apoiando-se em pistas gráficas e semânticas.

(EF02LP03)
Reconhecer palavras e expressões frequentes com rapidez.

(EF01LP03)
Reconhecer palavras frequentes nos textos escolares e extraescolares (nomes próprios, nomes dos dias do ano, da semana, nomes de personagens, marcas).

(EF01LP04)
Demonstrar compreensão de textos lidos ou escutados, recontando histórias ou reafirmando informações nelas expressas.

(EF02LP04)
Demonstrar compreensão de textos que tratem de temas familiares, lidos ou escutados, identificando o assunto de que tratam.

(EF02LP05)
Inferir informações a partir da integração de elementos verbais e não verbais de textos de diferentes gêneros.

* Entende-se por leitura com a mediação do/a professor/a aquela na qual o/a professor/a lê para o/a estudante, proporcionando-lhe o contato com textos de diferentes gêneros e a reflexão sobre suas funções sociais e estrutura, mesmo antes de o/a estudante estar alfabetizado/a.

	 3º ANO	 4º ANO	 5º ANO
	<p>(EF03LP01) Ler, de forma autônoma, textos literários e não literários de pequena ou média extensão, com vocabulário familiar e imagens que fornecem informações adicionais, e que tratem de temas familiares.</p>	<p>(EF04LP01) Ler, de forma autônoma, com fluência, textos literários e não literários de média extensão, com vocabulário familiar, e que tratem temas familiares.</p>	<p>(EF05LP01) Ler, de forma autônoma, com fluência, textos literários e não literários mais extensos, com vocabulário menos familiar e que abordem temas variados.</p>
	<p>(EF03LP02) Ler oralmente, com fluência, textos de média extensão, utilizando conhecimentos sobre a estrutura das palavras, das frases e do tema.</p>	<p>(EF04LP02) Ler oralmente, com fluência, textos de média extensão, utilizando conhecimentos sobre a estrutura das palavras e das frases, do tema e do gênero.</p>	<p>(EF05LP02) Ler oralmente, com fluência, textos de qualquer extensão, utilizando conhecimentos sobre a estrutura das palavras e das frases, do tema e do gênero.</p>
	<p>(EF03LP03) Demonstrar compreensão de textos que tratem de temas familiares, lidos autonomamente, identificando assunto de que tratam.</p>	<p>(EF04LP03) Demonstrar compreensão de textos que tratem de temas familiares, lidos autonomamente, identificando seu assunto e função social.</p>	<p>(EF05LP03) Produzir um sentido global para textos de diferentes gêneros, que abordem temas variados.</p>
	<p>(EF03LP04) Inferir o sentido de palavras ou expressões, em textos de diferentes gêneros, considerando o contexto em que aparecem.</p>	<p>(EF04LP04) Inferir o sentido de palavras pouco usuais, em textos de diferentes gêneros, considerando o contexto em que aparecem.</p>	<p>(EF05LP04) Inferir informações a partir da conjugação de diversos elementos apresentados ao longo de todo texto.</p>

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

LEITURA

CAMPO DA VIDA COTIDIANA

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional.

Alguns gêneros textuais deste campo:

agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

(EF01LP05)
Identificar a função social de textos que circulam em esferas da vida social das quais os/as estudantes participam (a casa, a comunidade, a escola) reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.

(EF02LP06)
Relacionar a forma de organização de textos que circulam em esferas da vida social das quais os/as estudantes participam às suas funções sociais (por exemplo, os elementos de um convite a seu objetivo comunicativo).

(EF02LP07)
Identificar, com a mediação do/a professor/a, informações pontuais em textos do cotidiano escolar, topicalizados ou pouco extensos.

3º
ANO

(EF03LP05)
Avaliar a adequação da forma de organização de textos que circulam no cotidiano escolar às suas funções sociais (por exemplo, a melhor forma de organizar uma agenda).

(EF03LP06)
Localizar, de forma autônoma, informações pontuais em textos do cotidiano escolar, topicalizados ou pouco extensos.

4º
ANO

(EF04LP05)
Reconhecer a função social de textos de gêneros variados, que circulam em diferentes esferas da vida social.

(EF04LP06)
Localizar, interpretar e utilizar informações específicas de textos cotidianos (por exemplo, uma receita para preparar um prato, uma instrução para montar uma dobradura).

5º
ANO

(EF05LP05)
Avaliar a adequação de textos de gêneros variados às suas finalidades (por exemplo, a clareza de uma notícia ou a adequação da estrutura de uma carta a seu destinatário, considerando a adequação de recursos notacionais às finalidades do texto).

(EF05LP06)
Localizar, interpretar e utilizar informações de um texto cotidiano com vocabulário técnico e frases de estrutura complexa (por exemplo, as regras de um jogo, instruções para montagem).

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

LEITURA

CAMPO LITERÁRIO

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura na fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Alguns gêneros textuais deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos/histórias, crônicas, letras de música, poemas, parlendas, quadras, trava-línguas, cantigas, cordéis, quadrinhos/tirinhas, charge/cartum.

(EF01LP06)
Ler, com a mediação do/a professor/a, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

(EF01LP07)
Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e sua dimensão lúdica, de encantamento.

(EF01LP08)
Formular hipóteses sobre o conteúdo dos textos a partir do manuseio dos suportes, observando formato, informações da capa, imagens dentre outros.

(EF01LP09)
Identificar palavras e frases que sugerem sentimentos ou apelo aos sentidos.

(EF02LP08)
Ler, com a mediação do/a professor/a, textos literários mais longos e, de forma autônoma, textos literários curtos, com predomínio de imagens, e expressar preferências por textos e autores específicos.

(EF02LP09)
Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e sua dimensão lúdica, de encantamento.

(EF02LP10)
Formular hipótese sobre o gênero e conteúdo do texto literário, a partir da leitura do título, leitura do texto (observar como o texto se organiza na página), imagens, tipo de letra, cores, dentre outros elementos.

(EF02LP11)
Descrever como palavras e frases em textos literários fornecem detalhes sobre personagens e ambientes.

3º
ANO

4º
ANO

5º
ANO

(EF03LP07)
Ler, de forma autônoma, textos literários de média extensão (tanto aqueles que conjugam imagem e texto como aqueles em que predomina a linguagem verbal) e expressar e justificar preferências por textos e autores específicos.

(EF04LP07)
Ler, de forma autônoma, textos literários de média extensão, desenvolvendo critérios para estabelecer preferências pessoais por literatura.

(EF05LP07)
Ler, de forma autônoma, textos literários de qualquer extensão e avaliar sugestões de leitura de textos literários para leitura a partir de critérios como autor, gênero, tema, estilo, dentre outros.

(EF03LP08)
Formular hipóteses justificadas sobre o conteúdo de textos literários (gênero, tema) a partir da leitura do título, leiaute do texto (observar como o texto se organiza na página), imagens, tipo de letra, cores, dentre outros elementos.

(EF03LP09)
Descrever personagens de uma história (por exemplo, seus traços, motivações, sentimentos) e explicar como suas ações contribuem para a sequência dos eventos.

(EF04LP08)
Determinar e comparar o ponto de vista a partir do qual diferentes histórias são narradas, incluindo as diferenças entre narrativas em primeira e terceira pessoa.

(EF05LP08)
Explicar como uma série de capítulos, cenas ou parágrafos se combinam para produzir a estrutura particular de uma história.

1º
ANO

2º
ANO

(EF01LP10)
Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

(EF02LP12)
Reconhecer, a partir da leitura mediada pelo/a professor/a, o conflito gerador de uma narrativa e sua resolução.

(EF01LP11)
Utilizar a sequência de imagens em uma narrativa visual (por exemplo, livros de imagens, histórias em quadrinho, tirinhas), para construir o sentido global.

(EF02LP13)
Construir o sentido global de quadrinhos e tirinhas por meio da conexão entre imagens e palavras.

(EF01LP12)
Apreciar poemas, observando sua estrutura: rimas, sonoridades, jogo de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

(EF02LP14)
Apreciar poemas, observando os aspectos rítmicos e sonoros e reconhecendo que o gênero pertence à esfera literária (encantamento, jogo e fruição).

3º
ANO

4º
ANO

5º
ANO

(EF03LP10)
Identificar, em textos de média extensão, marcadores de tempo (antigamente, naquela época, depois, dentre outros), e de espaço (na floresta, no reino, aqui, ali, dentre outros).

(EF04LP09)
Identificar falas diretas de personagens, a partir de verbos dicendi (por exemplo: e “ele” disse, “ela” perguntou, exclamou), observando sinais de pontuação que marcam essas passagens (dois pontos, travessão, exclamação, ponto final, interrogação).

(EF05LP09)
Reconhecer, em narrativas literárias, a presença de variação regional, histórica, geográfica, avaliando os efeitos de sentido dessas variações no texto.

(EF03LP11)
Construir o sentido global de quadrinhos e tirinhas por meio da conexão entre imagens e palavra, da interpretação de recursos gráficos (tipos de balões, de letras e figuras) e de sinais de pontuação.

(EF04LP10)
Analisar como os atributos das imagens em charges e cartuns (cor, forma, desenho dos personagens, luz e sombra, dentre outros) criam efeitos de humor.

(EF05LP10)
Analisar como os atributos das imagens em charges e cartuns (cor, forma, desenho dos personagens, luz e sombra, dentre outros) criam efeitos de ironia.

(EF03LP12)
Apreciar poemas e identificar como recursos literários simples (por exemplo, comparações) e ritmo influenciam a reação do leitor.

(EF04LP11)
Apreciar poemas e analisar como o uso de recursos literários como metáforas produzem significações e como aspectos da forma - onomatopeias e aliteraões - produzem ritmo e melodia.

(EF05LP11)
Apreciar poemas e avaliar como jogos de palavras, e recursos sonoros produzem novos sentidos efeitos estéticos.

Avaliar efeitos de sentido decorrentes do uso de variações regionais em poemas.

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

LEITURA

CAMPO POLÍTICO-CIDADÃO

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

Alguns gêneros textuais deste campo: notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); artigo de opinião; anúncios publicitários; textos de campanhas de conscientização; estatuto da criança e do adolescente; abaixo assinados; cartas de reclamação, regimentos.

(EF01LP13)
Identificar a função de textos como cartazes, anúncios publicitários, campanhas, folhetos, que circulam no contexto escolar e na vida comunitária.

(EF02LP15)
Identificar a função social de cartazes, notícias e folhetos, incluindo aquilo que o autor quer vender, dizer ou explicar.

(EF01LP14)
Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos que circulam na esfera político-cidadã a partir de aspectos como títulos, chamadas, legendas, rótulos.

(EF02LP16)
Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos que circulam na esfera político-cidadã e verificá-las.

(EF02LP17)
Reconhecer a importância dos textos que circulam na esfera político-cidadã na organização da vida comunitária.

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03LP13) Identificar os elementos centrais de notícias e reportagens, como: o fato, os participantes, o tempo, lugar e o porquê dos acontecimentos.		(EF05LP12) Identificar, em uma reportagem que trate de tema familiar, argumentos utilizados para sustentar uma opinião.
	(EF03LP14) Localizar informações em reportagens que dizem respeito a temas comunitários (por exemplo, fatos reportados, participantes, local e momento/tempo da ocorrência).	(EF04LP12) Diferenciar, em reportagens curtas, que tratem de temas familiares, um fato de uma opinião sobre o fato.	(EF05LP13) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e tirar conclusões sobre o que é mais confiável.
	(EF03LP15) Identificar recursos de persuasão (cores, imagens, escolhas de palavras e/ jogo de palavras, tamanho de letras) utilizados nos textos publicitários e de propaganda, reconhecendo-os como elementos de convencimento.	(EF04LP13) Analisar o propósito do uso de determinados recursos de persuasão (cores, imagens, escolhas de palavras e/ jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda.	(EF05LP14) Avaliar os efeitos do uso dos recursos de persuasão (cores, imagens, escolhas de palavras e/ jogo de palavras, tamanho de letras) nos textos publicitários e de propaganda na construção de estereótipos (visão da mulher, de etnias, de classe social, geração) que discriminam socialmente os sujeitos.
		(EF04LP14) Identificar características de textos legais como Estatuto da Criança e do Adolescente (sua organização em artigos, seu caráter de orientação) e reivindicatórios, identificando as funções sociais desses textos.	(EF05LP15) Analisar o papel de textos legais e textos reivindicatórios na orientação dos cidadãos para sua participação na vida social e na garantia dos direitos humanos a todos os cidadãos.

LEITURA

1º
ANO

2º
ANO

CAMPO INVESTIGATIVO

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

Alguns gêneros textuais deste campo: enunciados de tarefas escolares; entrevistas; relatos de experimentos; notas de divulgação científica; quadros; gráficos; tabelas; verbetes de enciclopédia; obras disponibilizadas em meios digitais virtuais.

(EF02LP18)
Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registro de experimentações).

(EF01LP15)
Compreender a partir da leitura do/a professor/a, a função dos enunciados de atividades escolares.

(EF02LP19)
Compreender, com apoio do/a professor/a, enunciados de tarefas escolares, identificando o que precisa ser feito.

(EF01LP16)
Ler, com o apoio do/a professor/a, textos impressos ou que circulam em meios digitais para satisfazer curiosidades sobre fenômenos naturais e sociais.

(EF02LP20)
Explorar, com a mediação do/a professor/a, textos impressos e diferentes ambientes virtuais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03LP16) Compreender que gráficos e tabelas apresentam informações, reconhecendo sua função em atividades de estudo e pesquisa.	(EF04LP15) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas e informações apresentadas em pequenos textos exclusivamente verbais.	(EF05LP16) Relacionar, na leitura de textos utilizados em atividades de estudo e pesquisa, diferentes recursos como fotos, tabelas, gráficos, desenhos, links, entre outros, para acessar novos conhecimentos.
	(EF03LP17) Interpretar enunciados de tarefas escolares, orientando-se a partir deles.	(EF04LP16) Analisar enunciados de tarefas escolares com verbos do tipo justifique, compare, avalie, posicione-se, compreendendo o que está sendo solicitado.	
	(EF03LP18) Localizar, com o apoio do/a professor/a, em textos que circulam em meios digitais ou impressos, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais.	(EF04LP17) Ler textos que circulam em meios digitais ou impressos para selecionar informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em pesquisas sobre assuntos específicos.	(EF05LP17) Utilizar informação de meios digitais e impressos, demonstrando estratégias de encontrar respostas, solucionar problemas e fazer uso de novos conhecimentos.
			(EF05LP18) Localizar informações sobre tópicos estudados em fontes de circulação digital, a partir de palavras-chave, e fazer julgamentos sobre sua credibilidade.

ESCRITA

O eixo da escrita compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito que tem por finalidades, por exemplo, expressar a posição em um artigo de opinião, escrever um bilhete, relatar uma experiência vivida, registrar rotinas escolares, regras e combinados, registrar e analisar fatos do cotidiano em uma crônica, descrever uma pesquisa em um relatório, registrar ações e decisões de uma reunião em uma ata, dentre outros. O tratamento das práticas de escrita compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão, tais como:

- a reflexão sobre as situações sociais em que se escrevem textos, a valorização da escrita e a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente;
- a análise da situação em que os gêneros são produzidos e dos enunciados neles envolvidos;
- a reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros a serem produzidos;
- o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos e o uso da variedade linguística apropriada a esse contexto; os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera de circulação e a variedade linguística que se deva/queira acatar;
- a utilização da reescrita como uma prática indispensável ao desenvolvimento da produção textual escrita;

- a reflexão sobre os recursos linguísticos e multimodais empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas;
- o desenvolvimento da autoria, como um conhecimento proveniente da reflexão sobre a própria experiência de produção de textos, em variados gêneros e em diversas situações de produção.

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

ESCRITA

TODOS OS CAMPOS DE
ATUAÇÃO

(EF01LP17)

Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.

(EF02LP21)

Rer ler textos próprios e, com a mediação do/a professor/a, fazer correções básicas para aprimorar a precisão da escrita, especialmente da ortografia e da pontuação.

(EF01LP18)

Utilizar, com a mediação do/a professor/a e em colaboração com colegas, “software” para construir e publicar textos curtos.

(EF02LP22)

Utilizar, inicialmente com a mediação do/a professor/a e em colaboração com colegas, “software” para construir e publicar materiais que apresentem elementos diferentes como textos, imagens e áudio.

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03LP19) Reler textos próprios e fazer correções para aprimorar a precisão e o significado.	(EF04LP18) Reler e editar textos próprios adicionando, excluindo texto ou palavras, de forma a aprimorar conteúdo e a estrutura.	(EF05LP19) Reler e editar trabalhos próprios e de terceiros, utilizando critérios acordados para convenções linguísticas, estruturas textuais e escolhas de linguagem.
	(EF03LP20) Utilizar “software”, inclusive programas de edição de texto, para construir, editar e publicar textos multimodais com rapidez e eficiência crescentes.	(EF04LP19) Utilizar “software”, inclusive programas de edição de texto, para construir, editar e publicar textos multimodais com uso efetivo de elementos de texto, imagens e áudio.	(EF05LP20) Utilizar variados “softwares”, inclusive programas de edição de texto, com fluência, para construir, editar e publicar textos multimodais com uso efetivo de elementos texto, imagens e áudio.
	(EF03-05LP01) Utilizar regras básicas de concordância verbal (sujeito anteposto ao verbo) na produção de textos.		
	(EF03-05LP02) Utilizar regras básicas de concordância nominal na produção de textos.		
	(EF03-05LP03) Utilizar recursos que operam retomadas na produção de textos.		
	(EF03-05LP04) Utilizar conectores que estabelecem relações de sentido (tempo, causa, contraposição, comparação) na produção de textos.		
	(EF03-05LP05) Utilizar adequadamente as palavras, dadas suas funções, por exemplo, o adjetivo como qualificador, o artigo como indicador de gênero e número, o verbo como indicador de ação, o pronome como substituição do nome, ao produzir textos.		
	(EF03-05LP06) Utilizar tempos verbais (passado, presente e futuro) para produzir textos.		
	(EF03-05LP07) Utilizar sinonímia e antonímia para produzir textos.		
	(EF03-05LP08) Usar ponto final, exclamação, interrogação, travessão para marcar discurso direto e vírgulas em enumerações na produção de textos.		
	(EF03-05LP09) Grafar palavras utilizando regras de correspondência direta e regras contextuais e refletir sobre processos de formação de palavras, considerando prefixos e sufixos e a composição de palavras.		

EIXO

1º
ANO

2º
ANO

ESCRITA

CAMPO DA VIDA COTIDIANA

Campo de atuação relativo à participação em situações de produção escrita, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional.

Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

(EF01LP01)

Produzir, ainda que de forma não convencional ou tendo o professor como escriba, anotações em agenda, cartões, listas, convite, considerando a função social desses textos (para quem, para que e onde o texto vai circular).

(EF02LP01)

Produzir, ainda que de forma não convencional ou tendo o professor como escriba, bilhetes, avisos, e-mails, mensagens, considerando a função social destes textos (para quem, para que e onde o texto vai circular).

3º
ANO

(EF03LP01)
Produzir textos curtos, que objetivam informar ou expressar sentimentos (por exemplo, cartas, mensagens, cartões, convites), respeitando os propósitos, as convenções do gênero e o público alvo.

(EF03LP02)
Utilizar, na escrita de textos instrucionais, a estrutura própria a esses textos: verbos imperativos, indicação topicalizada das etapas da instrução (os passos a serem seguidos), marcando os tópicos com números, desenhos ou outras marcações.

4º
ANO

(EF04LP01)
Produzir textos com diferentes funções sociais (por exemplo, recados, avisos, mensagens, e-mails, diários) para públicos na escola e na comunidade, utilizando vocabulário e elementos textuais adequados, selecionados para atender ao propósito e público-alvo do texto.

5º
ANO

(EF05LP01)
Produzir textos com diferentes funções sociais para diferentes contextos sociais familiares e não familiares (por exemplo, cartas, e-mails de uso público, diários para blogs de turma), para públicos na comunidade, utilizando as convenções do gênero (leiaute da página e estruturação do texto).

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

ESCRITA

CAMPO LITERÁRIO

Campo de atuação relativo à participação em situações de produção escrita, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas;

Alguns gêneros textuais deste campo: fábulas, contos/histórias, poemas, quadrinhos/tirinhas

(EF01LP20)
Produzir, tendo o/a professor/a como escriba, recontos de histórias lidas pelo/a professor/a, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a estrutura de textos narrativos (com princípio, meio e fim).

(EF02LP24)
Produzir, ainda que de forma não convencional ou tendo inicialmente o/a professor/a como escriba, histórias imaginadas ou com base em livros de imagens e recontos de histórias ouvidas.

(EF02LP25)
Criar, com ajuda do/a professor/a, tirinhas, marcando, através da sequência de imagens e do texto, a ordem da narrativa

(EF01LP21)
Completar criativamente trechos de quadrinhas, músicas e cantigas.

(EF01LP22)
Recriar rimas para poemas conhecidos.

(EF02LP26)
Escrever poemas a partir de rimas ou onomatopeias (sons que imitam barulho da natureza, de animais) propostas pelo/a professor/a.

3º
ANO

(EF03LP23)
Produzir narrativas que contem experiências reais ou imaginárias, utilizando detalhes descritivos, sequências claras de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto.

(EF03LP24)
Recriar textos literários conhecidos, modificando personagens ou cenário, e escrevendo outro início ou outro desfecho para as histórias.

(EF03LP25)
Utilizar marcadores de tempo (antigamente, naquela época, depois) e espaço (na floresta, no reino, aqui, ali), ao produzir narrativas.

(EF03LP26)
Utilizar marcadores de fala de personagens (travessão no discurso direto), ao produzir narrativas.

(EF03LP27)
Criar, com ajuda do/a professor/a, tirinhas ou histórias em quadrinhos, utilizando adequadamente tipos de balões, de letras, de sinais de pontuação.

(EF03LP28)
Escrever poemas, a partir de temas familiares, propostos pelo/a professor/a ou de livre escolha, explorando rimas, sons e jogos de palavras .

4º
ANO

(EF04LP21)
Produzir narrativas que explorem a própria experiência e imaginação, por meio do desenvolvimento de enredos, personagens e cenários, utilizando técnicas diversas como a linguagem descritiva, narrativas em primeira e terceira pessoas e diálogos.

(EF04LP22)
Utilizar, na produção de narrativas, sinais de pontuação que marcam diferentes entonações (ponto de exclamação, ponto final, interrogação).

(EF04LP23)
Reescrever narrativas convencionais na forma de tirinhas, mantendo o sentido original do texto e utilizando recursos apropriados para o gênero (por exemplo, tipos de balões, de letras, de sinais de pontuação).

(EF04LP24)
Escrever poemas, utilizando imagens poéticas (sentido figurado, comparações) e, no plano sonoro, rimas, melodia, ritmo.

5º
ANO

(EF05LP22)
Produzir narrativas que utilizem cenários e personagens realistas e de fantasia, observando as convenções da linguagem e os elementos da estrutura narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador.

Utilizar termos anafóricos variados para estabelecer a coesão em textos narrativos.

(EF05LP23)
Transformar histórias em quadrinhos em textos narrativos, utilizando os elementos constitutivos da narrativa.

(EF05LP24)
Escrever poemas compostos por versos livres, utilizando imagens poéticas (por exemplo, comparações) e recursos sonoros (por exemplo, melodia, ritmo) que produzam novos sentidos e possibilidades literárias de leitura.

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

ESCRITA

CAMPO POLÍTICO-CIDADÃO

Campo de atuação relativo à participação em situações de produção escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

Alguns gêneros textuais deste campo: notícias, reportagens, cartas do leitor (revista infantil), campanhas, cartazes, anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização, folhetos, abaixo-assinados, cartas de reclamação.

(EF01LP23)
Criar, tendo o/a professor/a como escriba, textos curtos que promovam responsabilidade social na sala de aula e na escola (por exemplo, regras de convivência escolar ou “combinados”), adequando a linguagem e o formato dos textos ao propósito e ao público-alvo do texto.

(EF02LP27)
Criar, tendo inicialmente o/a professor/a como escriba, textos curtos que promovam a responsabilidade social ou consciência de um problema no contexto escolar (por exemplo, slogans, cartazes), utilizando linguagem (por exemplo, argumentativa, persuasiva) e elementos textuais e visuais (por exemplo, estilo e tamanho da letra, legendas, leiaute, imagens) adequados para o propósito e público-alvo do texto.

3º
ANO

(EF03LP29)
Criar textos para a comunidade mais ampla com o intuito de informar ou persuadir (por exemplo, reportagens, campanhas de conscientização, anúncios publicitários), utilizando linguagem (por exemplo, argumentativa, persuasiva) e elementos textuais e visuais (por exemplo, estilo e tamanho da letra, legendas, leiaute, imagens) adequados para o propósito e público-alvo do texto.

4º
ANO

(EF04LP25)
Criar textos para a comunidade mais ampla com o intuito de informar ou persuadir (por exemplo, cartas do leitor, artigos de opinião), com temas relacionados a situações vivenciadas na escola ou na comunidade, utilizando elementos de registro formal e elementos textuais adequados ao propósito e ao público-alvo do texto.

5º
ANO

(EF05LP25)
Escrever textos para públicos oficiais com o intuito de reivindicar (por exemplo, cartas abertas, abaixo-assinados, outros textos reivindicatórios), com temas relacionados a situações vivenciadas na escola ou na comunidade, utilizando registro formal, e elementos textuais adequados ao propósito e ao público-alvo do texto.

(EF04LP26)
Escrever roteiros para simulação de programas de rádio e TV que tratem de temáticas próprias do universo infantil, utilizando recursos variados (escrita, gravações em áudio e vídeo) e considerando a estrutura do gênero.

(EF05LP26)
Escrever roteiros para simulação de programas de rádio e TV que tratem de temáticas próprias do universo infantil, utilizando recursos variados (escrita, gravações em áudio e vídeo) e considerando a estrutura do gênero.

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

ESCRITA

CAMPO INVESTIGATIVO

Campo de atuação relativo à participação em situações de produção escrita de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

Alguns gêneros textuais deste campo: enquetes, entrevistas, relatos de experimentos, roteiros de pesquisa, listas, gráficos, quadros, tabelas, verbetes.

(EF01LP24)

Escrever, com ajuda do/a professor/a, ainda que de forma não convencional, legendas para fotos ou desenhos que apresentem resultados de pesquisas ou experimentos.

(EF02LP28)

Escrever, com ajuda do/a professor/a, ainda que de forma não convencional, pequenos registros de observação de resultados pesquisa, coerentes com o tema investigado.

3º
ANO

(EF03LP30)
Apresentar resultados de pesquisas ou experimentos em cartazes ou fichas informativas que incluem textos, imagens e gráficos simples.

4º
ANO

(EF04LP27)
Apresentar resultados de pesquisas ou experimentos em relatos curtos que conjuguem texto, imagens, quadros e tabelas e gráficos simples.

(EF04LP28)
Produzir, sob orientação do/a professor/a, roteiros de pesquisa, de entrevistas ou enquetes.

5º
ANO

(EF05LP27)
Registrar observações e informações coletadas em outros textos, entrevistas ou experimentos e apresentar resultados em relatos que conjuguem texto, inclusive discussão dos resultados, e uma variedade de tabelas, quadros e gráficos.

ORALIDADE/SINALIZAÇÃO

O eixo da oralidade/sinalização compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização - no caso dos estudantes e das estudantes surdos/as, oralizados/as ou não, que têm na Libras sua primeira língua - com ou sem contato face a face como, por exemplo, aula dialogada, recados gravados, seminário, debate, apresentação de programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, contação de histórias, dentre outras. Todas essas práticas podem se dar por meio da oralidade ou da sinalização em Libras. O tratamento das práticas orais compreende:

- a produção de gêneros orais, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção e à avaliação das práticas realizadas em situações de interação sociais específicas;
- a compreensão de gêneros orais, que envolve o exercício da escuta ativa, voltado tanto para questões relativas ao contexto de produção dos textos, quanto para a observação das estratégias discursivas e dos recursos linguísticos mobilizados;
- as relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos;
- a oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos envolvidos, como diferentes entonações de voz, movimentos do corpo, dentre outros;
- as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.

Na abordagem dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao eixo “oralidade” é fundamental que as propostas curriculares prevejam as formas de acessibilidade dos/das estudantes surdos/as ou com baixa audição às situações de fala e escuta a partir

das quais se apropriam da Língua Portuguesa como língua materna ou segunda língua, no caso dos usuários de Libras. É importante lembrar que devem ser criadas condições de participação de crianças surdas, com baixa audição ou com outro tipo de deficiência que comprometa suas possibilidades de manifestação oral em práticas de oralidade e escuta, para que lhes sejam assegurados os direitos de aprendizagem que se manifestam nesses objetivos.

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

ORALIDADE/SINALIZAÇÃO

(EF01LP25)
Planejar e realizar intervenções orais/sinalizadas em situações públicas e analisar práticas utilizando diferentes gêneros orais/sinalizados (conversa, discussão, debate, entrevista, debate regado, exposição oral).

TODOS OS CAMPOS DE
ATUAÇÃO

(EF01LP26)
Desenvolver escuta atenta e crítica em situações variadas.

3º
ANO

4º
ANO

5º
ANO

(EF01LP25)

Planejar e realizar intervenções orais/sinalizadas em situações públicas e analisar práticas utilizando diferentes gêneros orais/sinalizados (conversa, discussão, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral).

(EF01LP26)

Desenvolver escuta atenta e crítica em situações variadas.

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

ORALIDADE/SINALIZAÇÃO

CAMPO DA VIDA COTIDIANA

Campo de atuação relativo à participação em situações de escuta e produção oral ou sinalizada, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional.

Alguns gêneros deste campo: conversas, recados, diálogos em roda, aulas expositivas, casos, relatos de experiências.

(EF01LP27)

Escutar, com atenção e interesse, gêneros orais que circulam na sala de aula, identificando o assunto tratado.

(EF02LP29)

Escutar, com atenção e interesse, gêneros orais e oralizados que circulam no contexto escolar em geral, manifestando atenção e compreensão global.

(EF01LP28)

Participar das interações orais em sala de aula, com liberdade, desenvoltura e respeito aos/às interlocutores/as, respondendo de acordo com o assunto tratado, formulando questões pertinentes.

(EF02LP30)

Participar das interações na sala de aula com liberdade, desenvoltura e respeito aos/às interlocutores/as, relatando experiências pessoais e casos ouvidos, observando a sequência dos fatos e usando diferentes palavras ou expressões que marquem a passagem do tempo. (antes, depois, ontem, hoje, amanhã, outro dia, antigamente, há muito tempo...)

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	<p>(EF03LP31) Escutar, com atenção, interesse, compreensão e respeito a opiniões divergentes gêneros orais e gêneros oralizados que circulam no contexto escolar (em situações formais e informais), tomando e devolvendo a palavra no momento certo e identificando o assunto em discussão.</p>	<p>(EF04LP29) Escutar, com atenção, interesse, compreensão e respeito a opiniões divergentes, gêneros orais e oralizados, em contexto escolar e não escolar, recuperando informações pontuais e ideia chave.</p>	<p>(EF05LP28) Escutar, com atenção, interesse, compreensão e respeito a opiniões divergentes, gêneros orais e oralizados em diferentes contextos, percebendo sentidos implícitos e avaliando informações, opiniões e posicionamentos.</p>
	<p>(EF03LP32) Recontar experiências e casos ouvidos, com sequência lógica (princípio, meio e fim), usando marcadores de tempo (antes, depois, naquele dia... etc.), espaço (Na escola, ali, naquele lugar.. etc.) pertinentes ao contexto e com vocabulário adequado, respeitando seu turno de fala.</p>	<p>(EF04LP30) Recontar, com organização lógica (princípio, meio e fim), experiências e casos anteriormente lidos pelo/a professor/a ou por um/a colega, usando adequadamente marcadores de tempo e espaço, usando recursos para marcar retomada de referentes. (Ex: os meninos, os garotos, eles.)</p>	<p>(EF05LP29) Argumentar e se posicionar sobre questões emergentes no cotidiano escolar ou sobre informações lidas, manifestando opinião, questionando ideias e justificando com coerência sua posição.</p>

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

ORALIDADE/SINALIZAÇÃO:

CAMPO LITERÁRIO

Campo de atuação relativo à participação em situações de escuta, produção oral/sinalizada, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Alguns gêneros deste campo: quadra, quadrinha, parlenda, adivinhação, piada, poema, música, canção, cordel, conto, fábula, lenda, mito.

(EF01LP29)
Ouvir e Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, poemas, com entonação e emotividade.

(EF02LP31)
Ouvir e recitar parlendas, quadras, quadrinhas, poemas, cantar músicas, canções, com ritmo, melodia, sonoridade, observando as rimas e realizando apreciações estéticas.

(EF01LP30)
Escutar histórias contadas ou lidas pelo/a professor/a ou colegas, evidenciando atenção e interesse, identificando assunto.

(EF02LP32)
Escutar histórias contadas ou lidas pelo/a professor/a ou colegas, evidenciando atenção e interesse, compreendendo globalmente o texto ouvido.

(EF01LP31)
Recontar oralmente, ou por meio de sinalização histórias ouvidas, com apoio de imagens, no contexto familiar e na sala de aula.

(EF02LP33)
Recontar oralmente, ou por meio de sinalização, histórias, com ou sem apoio de imagem, marcando, adequadamente, princípio, meio e fim.

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03LP33) Ouvir e recitar poemas, cordéis, canções, piadas adivinhações, observando e dando a devida entonação a rimas, metáforas e outros recursos de composição dos textos e realizando apreciações estéticas.	(EF04LP31) Ouvir e recitar poemas, cordéis, canções, observando os efeitos expressivos dos recursos usados (metáforas, onomatopeias, aliterações, repetições), dando a devida entonação aos diferentes gêneros e realizando apreciações estéticas.	(EF05LP30) Ouvir e recitar poemas, cordéis, canções, piadas, cantar músicas de variados ritmos, utilizando os efeitos expressivos de recursos como metáforas, onomatopeias, aliterações, repetições e realizando apreciações estéticas.
	(EF03LP34) Escutar histórias contadas ou lidas pelo/a professor/a ou colegas, identificando assunto, tempo, espaço e realizando inferências sobre o significado de palavras pelo contexto.		
	(EF03LP35) Recontar oralmente, ou por meio de sinalização, textos marcando, adequadamente, tempo, espaço, personagens, conflito gerador, clímax, desfecho, no contexto da sala de aula.	(EF04LP32) Recontar oralmente, ou por meio de sinalização, textos narrativos em geral, utilizando recursos expressivos da dramatização na caracterização e na fala de personagens, organizando adequadamente a estrutura narrativa (situação inicial, conflito gerador, clímax, desfecho) no contexto escolar em geral.	

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

ORALIDADE/SINALIZAÇÃO

CAMPO POLÍTICO-CIDADÃO

Campo de atuação relativo à participação em situações de escuta e produção oral/sinalizada, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

Alguns gêneros textuais deste campo: instruções, regras e combinados, debates, notícias, artigo de opinião, entrevistas.

(EF01LP32)

Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, regras e combinados que organizam a convivência em sala de aula, seguindo essas instruções para realizar ações com a mediação do/a professor/a.

(EF02LP34)

Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, regras e combinados que organizam a convivência em sala de aula, seguindo essas instruções para realizar ações com ou sem a mediação do/a professor/a.

(EF01LP33)

Formular perguntas orais, ou sinalizá-las, para, com ajuda do/a professor/a ou familiares, levantar informações junto a pessoas da comunidade sobre fatos e fenômenos naturais e sociais que cercam o cotidiano.

(EF02LP35)

Formular perguntas orais, ou sinalizá-las, pertinentes ao conteúdo de um tema estudado, para produção de roteiros de entrevistas com o/a professor/a.

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03LP36) Argumentar oralmente, ou por meio de sinalização, sobre fatos ouvidos e/ou lidos com base em conhecimentos sobre o fato.	(EF04LP33) Argumentar oralmente, ou por meio de sinalização, sobre acontecimentos de interesse comum que impactam a vida na comunidade, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital.	(EF05LP31) Argumentar oralmente, ou por meio de sinalização, sobre acontecimentos de interesse comum que impactam a vida local e contextos mais amplos, manifestando conhecimento sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital.
	(EF03LP37) Simular anúncios publicitários e campanhas veiculadas na TV e rádio.	(EF04LP34) Simular programas de entrevistas e de auditórios veiculados em rádio e TV, demonstrando conhecimento sobre como funciona o gênero.	(EF05LP32) Simular jornais veiculadas na TV e rádio, demonstrando conhecimento sobre como funciona o gênero expositivo mediado pela escrita e por imagens.

EIXO:

1º
ANO

2º
ANO

ORALIDADE/SINALIZAÇÃO

CAMPO INVESTIGATIVO

Campo de atuação relativo à participação em situações de escuta e produção oral/sinalizada de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

Gênero deste campo:
exposição de trabalhos.

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	<p>(EF03LP38) Expor trabalhos oralmente, ou por meio de sinalização planejando o tempo de manutenção da fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.</p> <p>(EF03LP39) Escutar apresentações de trabalhos de colegas, fazendo perguntas pertinentes ao tema, em momento adequado.</p>	<p>(EF04LP35) Expor oralmente, ou por meio de sinalização, trabalhos ou pesquisas, usando recursos multimodais (texto, imagens, tabelas etc.), utilizando notas previamente elaboradas, manuscritas e digitais.</p> <p>(EF04LP36) Escutar e analisar apresentações de trabalhos de colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e indagando sobre dados apresentados em imagens, tabelas, textos.</p>	<p>(EF05LP33) Expor oralmente, ou por meio de sinalização, resultados de pesquisa, utilizando recursos multimodais (texto, imagens, vídeos, áudios), utilizando notas previamente elaboradas, manuscritas e digitais.</p> <p>(EF05LP34) Escutar, analisar e debater apresentações de trabalhos de colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e opinando sobre os dados apresentados.</p>

CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA PADRÃO

Os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão são construídos e mobilizados na leitura e na produção de textos e, por vezes, na escrita e na leitura de palavras e frases. Eles envolvem posição ativa dos/as estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções. Muitos dos objetivos listados neste eixo serão contemplados em situações de leitura e produção de textos (observação na leitura e uso na escrita) ou trabalhados em forma de jogos e brincadeiras, não sendo desejável que sejam explorados isoladamente.

Na Base Nacional Comum Curricular, são propostos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão de diferentes maneiras, a depender da etapa de escolarização.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esses objetivos estão presentes, nos três primeiros anos, entre aqueles que se referem à apropriação do sistema alfabético de escrita e, no eixo escrita, relacionados à produção e revisão textuais; no 4º e 5º anos, esses objetivos estão presentes no eixo escrita, também relacionados à produção e revisão textuais.

1º
ANO

2º
ANO

**CONHECIMENTOS SOBRE A
LÍNGUA:**

**O SISTEMA DE ESCRITA
ALFABÉTICA**

(EF01LP34)
Conhecer as letras do alfabeto, a ordem alfabética e sua utilização para guiar consultas a agendas, catálogos, dicionários, dentre outros.

(EF02LP36)
Escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (F,V,T,D,P,B).

(EF02LP37)
Ler palavras cujas sílabas variam quanto à sua combinação entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, VVC, VCC, CCVCC), observando a presença das vogais estão em todas as sílabas.

(EF02LP38)
Identificar diferentes composições de sílabas (CV, V,CVV,CCV, dentre outras).

(EF02LP39)
Escrever e ler corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).

(EF02LP40)
Reconhecer que a escrita não é uma transcrição da fala, diferenciando, na escrita de palavras, o modo como se fala do modo como se escreve.

(EF01LP35)
Realizar análise fonológica de palavras, segmentando-as oralmente em sílabas.

(EF01LP36)
Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, observando a função sonora que os fonemas assumem nas palavras.

(EF01LP37)
Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

(EF01LP38)
Identificar rimas, aliterações e assonâncias em textos orais.

(EF01LP39)
Compreender que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição da palavra, fazendo corresponder fonemas e grafemas.

(EF02LP41)
Dominar correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, construindo a correspondência fonema/ grafema- grafema/fonema de modo a ler e escrever palavras e textos.

(EF02LP42)
Ajustar o escrito à pauta sonora das palavras, buscando relacionar partes orais a partes escritas.

(EF02LP43)
Segmentar, remover e substituir sílabas iniciais, intermediárias ou finais para criar novas palavras.

3º
ANO

4º
ANO

5º
ANO

(EF03LP40)
Escrever e ler palavras cujas sílabas variam quanto à sua combinação entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, VVC, VCC, CCVCC), observando a presença das vogais em todas as sílabas.

**CONHECIMENTOS SOBRE A
LÍNGUA:**

	1º ANO	2º ANO	
	<p>(EF01LP40) Observar o uso de letras maiúsculas em início de frase.</p> <p>(EF01LP41) Observar o uso de letras maiúsculas em nomes próprios.</p> <p>(EF01LP42) Observar os sinais de pontuação por ocasião da leitura de textos, realizada individualmente e/ou pela professora.</p>	<p>(EF02LP44) Usar, nos textos produzidos, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios.</p> <p>(EF02LP45) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos mais extensos.</p>	
	<p>(EF01LP43) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.</p>	<p>(EF02LP46) Usar o ponto final ao produzir textos.</p>	

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	<p>(EF03LP41)</p> <p>Usar, nos textos produzidos, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios.</p>	<p>(EF04LP37)</p> <p>Produzir textos dominando as convenções gráficas de orientação, alinhamento e segmentação e separação de sílabas no final das linhas.</p>	<p>(EF05LP35)</p> <p>Produzir textos dominando as convenções gráficas de orientação, alinhamento e segmentação e separação de sílabas no final das linhas.</p>
	<p>(EF03LP42)</p> <p>Usar o ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, dois pontos (introduzindo discurso direto) e travessão.</p>	<p>(EF04LP38)</p> <p>Organizar e pontuar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos e usar dois pontos e vírgulas em enumerações</p>	<p>(EF05LP36)</p> <p>Organizar e pontuar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos, e identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>

AS CONVENÇÕES DA ESCRITA

1º
ANO

2º
ANO

**CONHECIMENTOS SOBRE A
LÍNGUA:**

(EF01LP44)

Identificar o significado de palavras frequentemente utilizadas e demonstrar esse conhecimento ao interagir oralmente.

(EF02LP47)

Localizar palavras em dicionários para crianças, com ajuda do/a professor/a, usando a ordem alfabética.

3º
ANO

(EF03LP43)
Localizar palavras no dicionário, recorrendo a ele para esclarecer dúvidas sobre a escrita de palavras, especialmente as irregulares.

4º
ANO

(EF04LP39)
Localizar palavras no dicionário, observando diferentes possibilidades de significação de palavras e reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.

5º
ANO

(EF05LP37)
Usar o dicionário impresso ou efetuar buscas de palavras em dicionário “on-line” para proceder à revisão das produções escritas de textos nos casos de substituição e/ou ampliação de vocabulário.

O VOCABULÁRIO

1º
ANO

2º
ANO

CONHECIMENTOS SOBRE
A LÍNGUA: ESCRITA
ORTOGRÁFICA

3º
ANO

(EF03LP44)
Escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro (C/QU;G/GU;R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e Õ em final de substantivos e adjetivos).

(EF03LP45)
Reconhecer a tonicidade das sílabas, observando usos do acento gráfico nas sílabas tônicas.

4º
ANO

(EF04LP40)
Escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro (C/QU;G/GU;R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e Õ em final de substantivos e adjetivos).

(EF04LP41)
Compreender que algumas marcas (acentos) podem modificar a tonicidade das palavras e que a tonicidade nem sempre é marcada por acento gráfico.

5º
ANO

(EF05LP38)
Escrever de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro (C/QU;G/GU;R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e Õ em final de substantivos e adjetivos).

(EF05LP39)
Observar regularidades na acentuação de palavras oxítonas, compreendendo as regras de acentuação.

A ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No Ensino Fundamental, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro configuram-se de modo diferente nos Anos Iniciais e nos Anos Finais, embora as etapas compartilhem características semelhantes.

Na passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as quatro linguagens da Arte são integradas ao lúdico, sendo os conhecimentos artísticos, experienciados nesse período, centrados nos interesses próprios da criança. A prática das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, colaboram para o desenvolvimento da experiência pessoal do sujeito, tornando mais integrada a ligação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Artes Visuais, Dança, Música e Teatro devem ser trabalhados em todos os anos iniciais. Esse trabalho pode incluir propostas pedagógicas, situadas nas fronteiras entre os componentes, integrando conhecimentos distintos e experiências de criação, com o objetivo de garantir o direito dos/as estudantes ao exercício da autoria, do senso crítico e do trabalho coletivo, próprios dos processos de criação artísticos. As artes podem incluir as práticas de cinema e audiovisual como previsto na Lei nº.13.006/2014.

Entretanto, para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalistas, é preciso garantir que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno. Devem estar presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ARTE PARA OS ANOS INICIAIS DO

ENSINO FUNDAMENTAL

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Arte são apresentados para a fase inicial do Ensino Fundamental¹. Ao final de cada objetivo, são citados o(s) tema(s) integrador(es) nele tratados, indicado(s) por suas iniciais: [ES] Economia, Educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais; [DHC] Direitos humanos e cidadania; [EA] Educação ambiental.

1 Para maiores explicações sobre os critérios de organização dos objetivos de aprendizagem em Arte e sobre as Linguagens em que o componente se subdivide recomenda-se a leitura da seção IV do documento da BNCC..

ARTE:

1º
ANO



5º
ANO

ARTES VISUAIS

As Artes Visuais

compreendem o fenômeno visual, seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diferentes tempos históricos e contextos sociais, sendo o olhar o elemento de interlocução entre a criação e a recepção.

Essas manifestações visuais resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

(EF01AR01)

Explorar e conhecer as diferentes práticas das artes visuais e os seus elementos constitutivos.

(EF01AR02)

Experimentar, com sustentabilidade, os diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos expressivos, ao criar trabalhos em Artes Visuais (ES, CD).

(EF01AR03)

Participar do processo de organização do ambiente, para o trabalho com as artes visuais (EA).

(EF01AR04)

Produzir sentidos plurais, dialogando sobre a sua criação e a dos colegas.

(EF01AR05)

Estabelecer relações conceituais, temáticas e processuais sobre a produção de artistas locais, nacionais e estrangeiros, da atualidade e de outros tempos (DHC).

(EF01AR06)

Cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético por meio de ações poéticas (CIA).

(EF01AR07)

Explorar os espaços na escola e fora dela, realizando a leitura de produções artísticas e da cultura visual local, em relação a outros contextos.

(EF01AR08)

Conhecer algumas categorias do sistema das Artes Visuais, tais como: museus, artistas, artesões, curadores, entre outras.

(EF01AR09)

Conhecer a influência das matrizes estéticas e culturais presentes nas produções de artistas regionais e nacionais (CIA).

ARTE:

1º
ANO

5º
ANO

DANÇA

A **Dança** é uma das linguagens da Arte.

No Ensino Fundamental, a dança é pensada como uma rede complexa, uma vez que o/a estudante, ao investir nos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo em movimento dançado, articula-os ao seu contexto, transforma e problematiza percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitirão novas visões de si e do mundo.

(EF01AR10)
Conhecer a relação das partes do corpo entre si e com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF01AR11)
Conhecer e reconhecer elementos constitutivos do movimento em seus diferentes aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos, a partir dos códigos de dança (CIA).

(EF01AR12)
Experimentar diferentes formas de deslocamentos, planos, direções, caminhos e outras orientações no espaço.

(EF01AR13)
Criar e improvisar movimentos dançados, valorizando o processo colaborativo e a autoria.

(EF01AR14)
Experimentar brincadeiras, jogos e danças coletivas de diferentes matrizes estéticas e culturais, ressignificando-as em dança (CIA).

(EF01AR15)
Construir sentidos e significados sobre as manifestações populares e tradicionais de dança, as danças de matrizes africanas e indígenas, favorecendo a construção de vocabulários e de repertórios de movimentos próprios na criação em dança.

(EF01AR16)
Reconhecer saberes e diferentes formas de expressão em dança, de forma a ampliá-los e ressignificá-los, por meio do diálogo entre esses e a experiência escolar (DHC, CIA).

(EF01AR17)
Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade.

(EF01AR18)
Relacionar a dança com as novas tecnologias de informação e comunicação (CD).

ARTE:

1º
ANO

5º
ANO

MÚSICA

A **Música** é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical do/a estudante.

(EF01AR19)

Explorar elementos constitutivos da música em práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais, privilegiando aquelas presentes nas culturas infantis.

(EF01AR20)

Experimentar diferentes formas de utilização de fontes sonoras, materiais sonoros e técnicas em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, privilegiando aquelas presentes nas culturas infantis.

(EF01AR21)

Explorar diferentes formas de registro musical, incluindo formas distintas de notação musical, bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual (CD).

(EF01AR22)

Experimentar diferentes tecnologias para apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios musicais de modo ético, considerando, em especial, as culturas infantis (CD).

(EF01AR23)

Conhecer o patrimônio musical, material e imaterial, de culturas diversas, em especial as de matriz africanas e indígenas, em diferentes épocas, privilegiando as culturas infantis (CIA, DHC).

(EF01AR24)

Reconhecer os usos e as funções da música em seus contextos de produção e circulação, considerando, em especial, os contextos familiares aos/as estudantes e às culturas infantis (ES).

(EF01AR25)

Compartilhar as aprendizagens desenvolvidas nas aulas com a comunidade escolar e a sociedade em geral, ampliando os âmbitos de interações sociais mediadas pela música.

(EF01AR26)

Interagir com diferentes dispositivos e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, considerando, em especial, aqueles que contemplam as culturas infantis.

ARTE:

1º
ANO

5º
ANO

TEATRO

O **Teatro** é um fenômeno artístico que instaura uma experiência multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é locus de criação ficcional de tempos, de espaços e de sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, do não verbal e da ação física.

Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio do jogo, da improvisação, da atuação e da encenação, caracterizada pela interação entre atuentes e espectadores.

(EF01AR27)

Aprender a ver, ouvir e contar histórias dramatizadas, próprias da cultura infantil (ES, CIA, DHC, EA).

(EF01AR28)

Exercitar o faz de conta e a imitação, ressignificando objetos e fatos, experimentando-se no lugar do outro e nas possibilidades criativas do corpo e da voz (CIA, DHC).

(EF01AR29)

Experimentar os elementos constitutivos do teatro.

(EF01AR30)

Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais.

(EF01AR31)

Compor e encenar acontecimentos cênicos, a partir de músicas, imagens, textos dramáticos, narrativas ou outros pontos de partida, de forma crítica e intencional (CIA, DHC).

(EF01AR32)

Perceber e explorar a teatralidade dos gestos e comportamentos do cotidiano.

(EF01AR33)

Participar de pesquisas nas quais experimente e problematize diversas funções nos processos criativos em teatro.

(EF01AR34)

Conhecer as funções da atividade teatral e o repertório de grupos de teatro, de dramaturgos, atores e diretores teatrais.

(EF01AR35)

Refletir sobre as experiências teatrais, desenvolvidas em aula, de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade.

(EF01AR36)

Conhecer e experimentar cenicamente elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais, em diálogo com o seu contexto (CIA, DHC).

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como sujeitos históricos, as crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo presente na escola e sua interdependência com as características da comunidade local. Nessa perspectiva, a criança possui conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados pela escola, com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados para potencializar sua inserção e trânsito nas várias esferas da vida social.

Desprovidas desse direito, as crianças terão diminuídas sua capacidade de enfrentamento dos desafios de uma sociedade cada vez mais globalizada e multicultural, o que pode contribuir para o aumento da desigualdade social. Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, busca a qualificação para a leitura, produção e vivência das práticas corporais. Para tanto, os/as professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes.

A referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são as práticas corporais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elas estão organizadas com base nas seguintes manifestações da cultura corporal de movimento: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal) e lutas.

Em termos de progressão dos conhecimentos da Educação Física, deve-se considerar que todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa da Educação Básica. Ainda assim, alguns critérios de progressão devem ser considerados, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos que vão das esferas sociais mais familiares às menos familiares, das temáticas

mais frequentes às menos frequentes, das práticas corporais mais corriqueiras às menos comuns, de uma reflexão mais localizada a uma mais universal.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram organizados em dois ciclos: o ciclo I, que abarca o 1º, 2º e 3º anos, e o ciclo II, que reúne o 4º e 5º anos. Em ambos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referem-se às brincadeiras e jogos, danças, esportes e ginásticas, enquanto o início do trabalho pedagógico com as lutas acontece no 2º ciclo.

No caso das brincadeiras e jogos, a progressão é marcada pela ocorrência social dessas práticas corporais. No 1º ciclo, em continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil, são tematizados jogos da cultura popular e brincadeiras, presentes no contexto comunitário; no 2º ciclo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento focalizam as manifestações tradicionais do Brasil e do mundo. A mesma lógica inspira a progressão nas danças: as manifestações populares presentes na comunidade são tematizadas no 1º ciclo, e as regionais e brasileiras, no 2º ciclo.

A progressão dos conhecimentos referentes às ginásticas de demonstração e aos esportes segue outro critério. No caso das ginásticas de demonstração, a progressão se dá com base na complexidade da prática corporal. Para o 1º ciclo, são previstos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que abarcam os elementos básicos da ginástica e, no 2º ciclo, são propostos objetivos que compreendem a combinação desses elementos. Já nos esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia, por exemplo, no 1º ciclo podem ser tematizados diversos esportes, com ênfase nos de marca, precisão e invasão. A mesma regra cabe para o 2º ciclo, no qual poderão ser estudados diversos esportes, com ênfase naqueles de campo-e-taco, rede/parede e invasão.

OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

BRINCADEIRAS E JOGOS

Este primeiro agrupamento de práticas corporais reúne as **brincadeiras e jogos** tradicionais e populares. Diz respeito àquelas atividades voluntárias, exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, que se caracterizam pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. No 1º ciclo, em continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil, são tematizados jogos da cultura popular e brincadeiras presentes no contexto comunitário; no 2º ciclo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento focalizam as manifestações tradicionais do Brasil e do mundo.

[1] Fazem parte desse universo, entre outros, os jogos e as brincadeiras da cultura indígena e afro-brasileira.

1º
ANO

3º
ANO

(EF01EF01)

Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, bem como da cultura indígena e da afro-brasileira.[CIA]

(EF01EF02)

Formular e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira.[CIA]

(EF01EF03)

Participar de brincadeiras e jogos, reconhecendo e respeitando as diferenças de tipos distintos, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou ao desempenho corporal. [DHC]

(EF01EF04)

Reconhecer as características das brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira.[CIA]

(EF01EF05)

Compreender e valorizar os diferentes sentidos e significados das brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira.[CIA]

(EF01EF06)

Identificar locais disponíveis na escola e na comunidade para a prática de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira. [CIA]

(EF01EF07)

Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática em outros momentos escolares de brincadeiras e jogos aprendidos nas aulas.

4º
ANO

5º
ANO

(EF04EF01)

Experimentar e recriar brincadeiras e jogos populares e tradicionais de diferentes grupos e povos do Brasil e do mundo. ^[1]

(EF04EF02)

Fruir brincadeiras e jogos populares e tradicionais de diferentes grupos e povos do Brasil e do mundo.

(EF04EF03)

Formular e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos tradicionais do Brasil e do mundo.

(EF04EF04)

Contribuir para a resolução das problemáticas vividas nas brincadeiras e jogos, reconhecendo e respeitando as diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relativas aos deficientes.

(EF04EF05)

Reconhecer as características das brincadeiras e dos jogos tradicionais do Brasil e do mundo.

(EF04EF06)

Produzir alternativas para preservar as brincadeiras e os jogos da cultura popular e tradicional, reconhecendo a importância desse patrimônio lúdico.

(EF04EF07)

Propor e reconstruir brincadeiras e jogos da cultura popular e tradicional do Brasil e do mundo, adequando-os aos espaços públicos disponíveis na comunidade.

(EF04EF08)

Reconhecer a singularidade das experiências das brincadeiras e dos jogos eletrônicos.

ESPORTES

O **esporte** reúne tanto as manifestações mais “formais” dessa prática quanto as que lhe são “derivadas”.

No 1º ciclo, podem ser tematizados diversos esportes com ênfase nos de marca, precisão e invasão. No 2º ciclo, poderão ser estudados diversos esportes, com ênfase naqueles de campo-e-taco, rede/parede e invasão.

Elementos comuns são os aspectos compartilhados entre diferentes modalidades de um mesmo tipo de esporte, derivados do desempenho comparado entre as equipes ou jogadores adversários.

² Esportes de marca: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (quanto demorou? quanto saltou? quanto levantou?). Integram esse grupo, entre outras modalidades, a patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.

³ Esportes de precisão: conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar). Exemplo: bocha, curling, croquet,

1º
ANO

3º
ANO

(EF01EF08)

Experimentar os elementos comuns [1] de diversos tipos de esportes com ênfase nos de marca [2], precisão [3] e invasão [4].

(EF01EF09)

Fruir a experimentação de diversos tipos de esportes, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF01EF10)

Compreender a importância da observação das normas e regras dos esportes que asseguram a integridade própria e a dos/as demais participantes, bem como o trato respeitoso aos/às colegas, problematizando diferentes preconceitos, com ênfase naqueles relacionados à aparência e/ou ao desempenho corporal.[DHC]

(EF01EF11)

Identificar os elementos comuns dos diferentes tipos de esportes experimentados, com ênfase nos de marca, precisão e invasão, bem como recriar suas possibilidades de prática.

(EF01EF12)

Reconhecer a diversidade de modalidades esportivas e as formas de prática presentes no contexto comunitário e regional.

(EF01EF13)

Colaborar na proposição e na produção de alternativas para praticar os esportes aprendidos nas aulas em outros momentos escolares.

4º
ANO

5º
ANO

(EF04EF09)

Experimentar os elementos comuns de diversos tipos de esportes, com ênfase nos de campo-e-taco, rede/parede e invasão. [5] [6]

(EF04EF10)

Fruir a experimentação de diversos tipos de esportes, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

(EF04EF11)

Formular e utilizar estratégias individuais e coletivas básicas nos diversos tipos de esportes experimentados, com ênfase nos de campo-e-taco, rede/parede e invasão.

(EF04EF12)

Contribuir na identificação de situações de injustiça e de preconceito durante a realização da prática esportiva, com ênfase naquelas vivenciadas pelos/as deficientes, bem como na proposição de alternativas para sua superação.

(EF04EF13)

Identificar os elementos comuns dos diferentes tipos de esportes experimentados em aula, com ênfase nos de campo-e-taco, rede/parede e invasão, recriando suas possibilidades de prática.

(EF04EF14)

Relacionar os elementos comuns dos diferentes tipos de esporte experimentados com as modalidades esportivas.

(EF04EF15)

Diferenciar os conceitos jogo e esporte.

(EF04EF16)

Reconhecer a diversidade dos esportes presentes na contemporaneidade e suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer)

(EF04EF17)

Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar, fora do horário escolar, os diferentes tipos de esportes aprendidos nas aulas.

golfe, sinuca, tiro com arco, tiro esportivo etc.

⁴ Esportes de invasão: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro móvel) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown), protegendo simultaneamente o próprio alvo (meta ou setor do campo). Exemplos: basquetebol, corfebol, floorball, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei na grama, lacrosse, polo aquático, rúgbi etc..

⁵ Esportes de 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. Exemplo: beisebol, críquete, pesapallo, rounders, softbol etc.

⁶ Esportes de rede/parede (abreviação de esportes com rede divisória ou parede de rebote): reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária em que o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma, ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Exemplos de esportes com rede divisória: voleibol, vôlei de praia, tênis, badminton, pádel, peteca, sepaktakraw. Exemplos de esportes com parede de rebote: pelota basca, raquetebol, squash.

GINÁSTICAS

As **ginásticas** constituem-se como um grupo amplo e diverso de práticas corporais. No caso das ginásticas de demonstração, a progressão se dá com base na complexidade da prática corporal.

Para o 1º ciclo, são previstos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que abarcam os elementos básicos da ginástica e, no 2º ciclo, são propostos objetivos que compreendem a combinação desses elementos.

1º
ANO

3º
ANO

(EF01EF14)

Experimentar diferentes elementos básicos das ginásticas de demonstração (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais).

(EF01EF15)

Fruir a execução de diferentes elementos básicos das ginásticas.

(EF01EF16)

Formular e utilizar estratégias para a execução dos elementos básicos das ginásticas.

(EF01EF17)

Participar das ginásticas, reconhecendo e respeitando diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou ao desempenho corporal.[DHC]

(EF01EF18)

Reconhecer as características dos elementos básicos das ginásticas.

(EF01EF19)

Identificar a presença dos elementos básicos das ginásticas em distintas práticas corporais.

(EF01EF20)

Colaborar na proposição e na produção de alternativas para praticar os elementos ginásticos aprendidos nas aulas em outros momentos escolares.

4º
ANO

5º
ANO

(EF04EF18)

Experimentar, de forma individual e coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica (ex.: equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais).

(EF04EF19)

Fruir diferentes movimentos individuais e coletivos da ginástica.

(EF04EF20)

Formular e utilizar estratégias para resolver desafios individuais e coletivos na execução de elementos básicos das ginásticas de demonstração.

(EF04EF21)

Participar da identificação de situações de injustiça e preconceito existentes durante a prática da ginástica e na proposição de alternativas para sua superação, com ênfase nas problemáticas vividas pelos deficientes.

(EF04EF22)

Identificar as situações de risco presentes na prática da ginástica e observar normas de segurança.

(EF04EF23)

Reconhecer as diferentes manifestações das ginásticas.

(EF04EF24)

Participar na proposição e na produção de alternativas para usar os elementos das ginásticas de demonstração em outras práticas corporais e no tempo livre.

DANÇAS

São práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias.

As danças caracterizam-se por serem realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo estas duas últimas as formas mais comuns.

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

As manifestações populares presentes na comunidade são tematizadas no 1º ciclo e as regionais e brasileiras, no 2º ciclo.

1º
ANO

3º
ANO

(EF01EF21)

Experimentar diferentes danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional (ex.: rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas).

(EF01EF22)

Fruir diferentes rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.

(EF01EF23)

Formular e utilizar estratégias para identificar, analisar e praticar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das rodas cantadas, das brincadeiras rítmicas e danças populares presentes na comunidade

(EF01EF24)

Participar de rodas cantadas, de brincadeiras rítmicas e expressivas e de danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional de forma respeitosa, problematizando diferentes preconceitos, com ênfase nos da aparência e/ou de desempenho corporal.[DHC]

(EF01EF25)

Identificar os ritmos, o uso do espaço, os gestos e as músicas dos diferentes tipos de rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.

(EF01EF26)

Compreender criticamente e valorizar as rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.

(EF01EF27)

Colaborar na proposição e na produção de alternativas para realizar rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional em outros momentos escolares.

4º
ANO



5º
ANO

(EF04EF25)

Experimentar e recriar danças populares do estado, da região e do Brasil.[CIA]

(EF04EF26)

Fruir danças populares experimentadas, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.[CIA]

(EF04EF27)

Debater, formular e utilizar estratégias para identificar, analisar e realizar elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças populares pertencentes à cultura do estado, da região e do Brasil.

(EF04EF28)

Formular e utilizar estratégias para analisar as músicas, reconhecer e acompanhar os ritmos, usar o espaço e aprender os gestos das danças populares pertencentes à cultura do estado, da região e do Brasil.[DHC]

(EF04EF29)

Contribuir na identificação de situações de injustiça e de preconceito durante a prática das danças, com ênfase naquelas vivenciadas pelos/as deficientes, bem como na proposição de alternativas para sua superação.[DHC]

(EF04EF30)

Reconhecer e refletir sobre as características dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças populares pertencentes à cultura do estado, da região e do Brasil, relacionando-as com seus grupos de origem.

(EF04EF31)

Compreender criticamente e valorizar os diferentes sentidos e significados presentes nas danças populares pertencentes à cultura do estado, da região e do Brasil.

(EF04EF32)

Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar, fora do horário escolar, de diferentes danças populares pertencentes à cultura do estado, da região e do Brasil.[CD]

LUTAS

As lutas, disputas corporais entre um/a ou mais participantes, empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o/a oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário como fim. Nesse agrupamento, há uma grande quantidade de formas de práticas, quando considerada sua origem, uso ou grau de institucionalização, o que permite diferenciá-las em artes marciais (ex. *kung fu*), modalidades de combate (ex. luta greco-romana), lutas tradicionais (ex. *huka-huka*), sistemas de defesa pessoal (ex. *kravmagá*), entre outros.

1º
ANO



3º
ANO

4º
ANO



5º
ANO

(EF04EF33)

Experimentar e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional (ex.: Capoeira, Briga de Dedo, Queda de Braço, Judô, dentre outros).

(EF04EF34)

Fruir as diferentes lutas experimentadas em aula, prezando pelo trabalho coletivo e pela inclusão.[DHC]

(EF04EF35)

Formular e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional experimentadas.

(EF04EF36)

Participar da identificação de situações de injustiça e preconceito existentes durante a prática das lutas e na proposição de alternativas para sua superação, com ênfase nas problemáticas vividas pelos/as deficientes.[DHC]

(EF04EF37)

Reconhecer e respeitar o/a colega como oponente, bem como as normas de segurança, durante a prática de lutas.

(EF04EF38)

Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional, recriando possibilidades de prática.

(EF04EF39)

Identificar e refletir sobre as diferenças entre luta e briga.

(EF04EF40)

Diferenciar as lutas das demais práticas corporais da cultura corporal de movimento.

— A ÁREA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil, especialmente aquelas relacionadas ao campo “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”, os jogos, brincadeiras, explorações de espaços e materiais diversos oferecem contextos propícios ao desenvolvimento de noções matemáticas. Nesse período, destinado à alfabetização, espera-se que as crianças aperfeiçoem seus sistemas de localização e capacidade de descrição do espaço, o que é complementado pelas experiências com as diferentes grandezas que nos cercam e que permitem sucessivas aproximações com a unidade de conhecimento da Geometria. Por meio de conhecimentos iniciais da Probabilidade e da Estatística, os/as estudantes começam a compreender a incerteza como objeto de estudo da Matemática e o seu papel na compreensão de questões sociais, por exemplo, aquelas em que, nem sempre, a resposta é única e conclusiva. Na unidade de conhecimento dos Números e Operações, espera-se que os/as estudantes ganhem autonomia no pensamento numérico, sem as amarras de convenções e formalizações desnecessárias. Assim, almeja-se que os/as estudantes tenham acesso e possam compreender que há números tão grandes e tão pequenos quanto se queira, já que é essa a força da compreensão do sistema de numeração decimal. A esperança é que os/as estudantes possam compreender e realizar operações, usando estratégias que façam sentido para eles/as próprios/as e que elas sejam avaliadas, comparadas e aperfeiçoadas. A unidade da Álgebra, nessa etapa, está associada à capacidade de identificar atributos e regras de formação de sequências, uma das primeiras evidências de organização do pensamento. Pode-se também reconhecer mudanças e relações, primeiros indícios da ideia de função.

Nos anos seguintes, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, em Geometria, a compreensão de características e propriedades de figuras planas e espaciais começa a organizar essa unidade de conhecimento. Em relação às Grandezas e Medidas, o conhecimento do Sistema Internacional de Medidas começa a dar força e estruturação à conceituação das grandezas, o que permite, ao/à estudante,

desenvolver autonomia para conviver, de forma consciente e crítica, com questões comerciais e financeiras do dia-a-dia. No campo da Estatística e Probabilidade, a compreensão da aleatoriedade e da incerteza de diversas situações possibilita uma melhor compreensão de questões sociais úteis à construção de valores, junto com uma análise mais crítica das informações divulgadas pela mídia, por exemplo. Para todas essas aprendizagens, é essencial a ampliação dos conhecimentos dos números naturais e de suas operações, bem como a iniciação no convívio com um novo tipo de número, os racionais positivos. Tais conhecimentos, que devem se iniciar sempre a partir de situações e problemas contextualizados, vão ganhando estrutura, para que possam ser descontextualizados de aplicações específicas e reaplicados em novas situações durante a resolução de problemas. São os objetivos da unidade de conhecimento da Álgebra que contribuem para dar corpo e relacionar conceitos que, à primeira vista, parecem conhecimentos isolados.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DO COMPONENTE MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO

— OBJETIVOS	— EIXOS			
	Letramentos e capacidade de aprender	Leitura do mundo natural e social	Ética e pensamento crítico	Solidariedade e sociabilidade
(EFF1MT01) Usar conhecimentos matemáticos para compreender o mundo à sua volta.	X	X		X
(EFF1MT02) Desenvolver o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e a capacidade para criar/elaborar e resolver problemas.	X		X	X
(EFF1MT03) Reconhecer a presença, nas práticas sociais e culturais, de aspectos quantitativos e qualitativos.	X	X	X	X
(EFF1MT04) Reconhecer a existência de relações entre conceitos matemáticos da Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade, Números e Operações, Álgebra e Funções, bem como entre a Matemática e outras áreas do conhecimento.	X	X		
(EFF1MT05) Comunicar-se matematicamente (interpretar, descrever, representar e argumentar), fazendo uso de diversas linguagens e estabelecendo relações entre elas e diferentes representações matemáticas.	X	X		X
(EFF1MT06) Desenvolver a autoestima e a perseverança na busca de soluções, trabalhando coletivamente, respeitando o modo de pensar dos/as colegas e aprendendo com eles/as.	X			X
(EFF1MT07) Usar tecnologias digitais no trabalho com conceitos matemáticos nas práticas sociocientíficas.	X	X	X	X

OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Desde a Educação Infantil, os/as estudantes tomam contato com a Geometria, seja em atividades escolares, seja por meio da observação do espaço que os cerca. Com sua entrada no Ensino Fundamental, inicia-se a sistematização dessas ideias. Nessa etapa de escolarização, espera-se que o/a estudante reconheça que figuras planas e espaciais são portadoras de propriedades, que tenha pleno domínio do espaço que o/a cerca, identificando e descrevendo localizações e deslocamentos, que realize algumas construções geométricas, compreendendo as propriedades envolvidas nessas construções e apropriando-se das propriedades das transformações no plano.

No trabalho com a localização de objetos no espaço, é importante tomar o próprio corpo como referência, ampliando-se os espaços cada vez mais. Tomando como ponto de partida a sala de aula, em que o/a estudante visualiza os pontos de referência, deve-se ampliar gradativamente os espaços para aqueles que ele/a já não consegue mais visualizar, tais como seu bairro e sua cidade. A descrição de deslocamentos permite que o/a estudante aprimore seu vocabulário, servindo-se de termos como paralelas, transversais, esquerda, direita, entre outros, o que pode ser facilitado usando como suporte, além de deslocamentos próprios, mapas (em papel ou em tablet e smartphone), croquis e outras representações. Esse trabalho pode ser articulado com a educação para o trânsito, explorando-se, particularmente, placas sinalizadoras. No quinto ano, os conhecimentos relativos à localização espacial são ampliados para as primeiras noções de plano cartesiano, particularmente usando como contexto mapas e associando com coordenadas geográficas. Caso o plano cartesiano seja explorado, deve-se limitar somente ao primeiro quadrante.

O manuseio dos objetos do cotidiano da criança serve como ponto de partida para a associação entre eles e as figuras geométricas espaciais. É importante iniciar o trabalho pelas figuras espaciais, uma vez que é no entorno do/a estudante que ele/a encontra objetos físicos que se assemelham a essas figuras, tais como prédios e embalagens. As

figuras planas podem ser exploradas a partir das figuras espaciais: o círculo, por exemplo, aparece associado à base de um cilindro que, por sua vez, pode ser associado à embalagem de um produto. O trabalho com planificações, iniciado no terceiro ano, contribui para a associação entre figuras planas e espaciais, sendo importantes as atividades em que o/a estudante monte e desmonte embalagens, iniciando, intuitivamente, a compreensão de determinadas propriedades dessas figuras. No trato com as figuras geométricas, é fundamental que elas sejam representadas em diferentes posições e não somente naquelas em que seus lados ou arestas sejam paralelos às bordas da folha de papel, o que pode ser realizado com a contribuição de “softwares”, por exemplo.

Da noção de ângulo, sistematizada no quarto ano, devem ser exploradas diferentes ideias, tais como ângulo como abertura ou como mudança de direção. A noção de ângulo reto pode ser melhor compreendida a partir da observação de elementos presentes na própria sala de aula, inclusive articulando com o objetivo que trata da movimentação no espaço. A construção de desenhos de figuras poligonais, utilizando régua e esquadros ou tecnologias digitais, no terceiro ano, facilita a compreensão de ângulo como figura geométrica, além de colaborar para que o/a estudante diferencie ângulo reto de não reto.

No quarto ano, inicia-se o trabalho com a ideia de polígono, ainda sem apresentar uma definição formal dessa categoria de figuras geométricas. Mais importante é que o/a estudante diferencie polígonos de não polígonos, reconhecendo corretamente seus elementos. O desenho de polígonos pode contribuir para que o/a estudante reconheça esses elementos e, principalmente, tenha um primeiro contato com suas propriedades. Essa ação de desenhar pode ser realizada por meio de instrumentos de desenho (régua e esquadros) ou, quando possível, utilizando tecnologias digitais (“softwares” de Geometria dinâmica, Logo, entre outros). Os elementos das figuras geométricas espaciais (faces, vértices e arestas) devem ser consolidados nessa etapa, levando o/a estudante a identificar corretamente prismas e pirâmides, associando suas representações às suas planificações, o que pode ser facilitado pelo uso de embalagens ou “softwares”, por exemplo.

O trabalho com as transformações geométricas é iniciado no terceiro ano, utilizando a manipulação de representações de figuras geométricas planas em quadriculados, mas, preferencialmente com

recurso a tecnologias, para construir a ideia de congruência. Percebe-se, assim, que a ênfase deve estar nas transformações, não sendo limitada à identificação, por exemplo, de eixos de simetria em figuras planas ou de planos de simetria em objetos ou figuras no espaço. As culturas indígenas e africanas fornecem excelentes contextos para a identificação de simetrias, muito presentes nos objetos e utensílios produzidos nessas comunidades. A exploração das transformações isométricas avança no quarto ano, com a construção de figuras obtidas por reflexão em torno de um eixo e por translação. É importante que, em atividades dessa natureza, o/a estudante utilize recursos tecnológicos, sejam eles digitais (“softwares”) ou manuais, como régua e esquadros. No quinto ano, é introduzida a noção de semelhança, por meio de atividades envolvendo ampliação e redução de figuras poligonais, particularmente utilizando malhas quadriculadas e recursos tecnológicos. Nesse trabalho, o/a estudante deve elaborar a ideia de que, em situações de ampliação e redução, as medidas dos ângulos permanecem as mesmas, mas os lados correspondentes têm suas medidas aumentadas ou diminuídas segundo uma determinada razão.

<p style="text-align: center;">1º ANO</p>	<p style="text-align: center;">2º ANO</p>	
<p>(EF01MT01) Identificar e descrever, em linguagem verbal ou não verbal, a localização de pessoas e objetos no espaço (sala de aula, pátio da escola, parque, entre outros), considerando um ponto de referência.</p>	<p>(EF02MT01) Identificar e descrever, em linguagem verbal ou não verbal, a localização de pessoas e objetos no espaço (sala de aula, pátio da escola, parque, entre outros), considerando mais de um ponto de referência.</p>	
<p>(EF01MT02) Descrever figuras geométricas espaciais, comparando-as com objetos do mundo físico.</p>	<p>(EF02MT02) Reconhecer figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.</p>	
<p>(EF01MT03) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.</p>	<p>(EF02MT03) Descrever, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.</p>	

3º
ANO

4º
ANO

5º
ANO

(EF03MT01)
Identificar e descrever, em linguagem verbal ou não verbal, deslocamentos e localização de pessoas e objetos no espaço (sala de aula, escola, bairro, entre outros), considerando mais de um ponto de referência e incluindo mudanças de direção.

(EF04MT01)
Identificar e descrever deslocamentos e localização de pessoas e objetos no espaço (mapas e plantas baixa, croquis de sala de aula, escola, bairro, cidade, entre outros), incluindo mudanças de direção, usando termos, tais como paralelas, transversais, perpendiculares, intersecção, direita e esquerda, incluindo o uso de tecnologias digitais.

(EF05MT01)
Localizar representações de objetos no plano, utilizando mapas, batalha naval, células em planilhas eletrônicas, coordenadas geográficas, para desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas.

(EF03MT02)
Reconhecer e nomear figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico (prédio, maquete, sólidos manipuláveis, entre outros) e associando prismas e pirâmides a suas planificações.

(EF04MT02)
Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos para desenvolver a capacidade de visualização, por meio do estabelecimento de relações entre as representações planas e espaciais.

(EF05MT02)
Associar figuras espaciais a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos para desenvolver a capacidade de visualização.

(EF03MT03)
Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e medida) e vértices.

(EF04MT03)
Reconhecer ângulos retos e não retos, por meio da construção de figuras poligonais com o uso de régua e esquadros ou tecnologias digitais.

(EF05MT03)
Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.

(EF03MT04)
Reconhecer figuras iguais (congruentes), usando sobreposição, desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais, observando o uso de figuras congruentes em criações artísticas.

(EF04MT04)
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 ou de tecnologias digitais.

(EF05MT04)
Reconhecer a conservação dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e redução, em malhas quadriculadas ou tecnologias digitais.

GRANDEZAS E MEDIDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com referência à unidade de conhecimento das Grandezas e suas Medidas, a expectativa é que os/as estudantes, ao final dessa etapa, resolvam problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área (de triângulos e retângulos), capacidade e volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medidas padronizadas mais usuais. Além disso, espera-se também que os/as estudantes resolvam problemas sobre situações de compra e venda, utilizando termos como troco, lucro, prejuízo, desconto, desenvolvendo, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo.

Convém destacar que, desde a Educação Infantil, os conteúdos relativos à unidade de conhecimento de Grandezas e Medidas têm um papel de grande importância no currículo de Matemática. Nos anos iniciais, a ampliação dos conhecimentos dessa unidade se enriquece pelo estabelecimento de conexões com diversos temas sociais emergentes, que proporcionam contextos significativos. De forma articulada, o trabalho com conceitos de Grandezas e Medidas contribui para a consolidação e para a ampliação da noção de número e a aplicação de conceitos geométricos. Além disso, esse tema permite incluir uma abordagem histórica na sala de aula.

Um aspecto a ser observado é que os conceitos de grandeza e de medida são inseparáveis. Nessa etapa do Ensino Fundamental, quando se mede, quantifica-se uma característica dos corpos (comprimento, massa, temperatura, valor etc.) ou de acontecimentos (tempo). Essas características ou qualidades constituem grandezas que podem ser medidas. Mas nem todas as características dos corpos são grandezas: a cor e o formato, por exemplo, não são. Outros tipos de grandeza, como densidade, velocidade, energia, potência, entre outras, serão discutidos na segunda etapa do Ensino Fundamental ou do Médio.

No processo de ensino e de aprendizagem de noções concernentes a esse tema, outro aspecto a ser observado é a necessidade de os/as estudantes adquirirem a capacidade de realizar estimativas para as medidas de algumas grandezas. Assim, a comparação de comprimentos pode ser feita “a olho nu”, sobrepondo objetos cujos comprimentos se desejem comparar, ou utilizando outro objeto cujo comprimento sirva de unidade no processo de comparação.

É importante que, nessa etapa do Ensino Fundamental, os/as estudantes compreendam o significado de medir. Para medir, por exemplo, o comprimento de um objeto, eles/as precisam saber quantas vezes é necessário adotar uma unidade de medida e verificar quantas vezes essa unidade cabe no referido comprimento. Os mesmos procedimentos são

utilizados para obter áreas e volumes. Sugere-se que esse processo seja iniciado utilizando, preferencialmente, unidades não convencionais para fazer as comparações e medições, o que dá sentido à ação de medir, evitando a ênfase em procedimentos de transformação de unidades convencionais. É preciso, também, considerar o contexto em que a escola se encontra. Em escolas de regiões agrícolas, por exemplo, as medidas agrárias devem ser tratadas com mais atenção em sala de aula. O importante é que tanto as grandezas, quanto as unidades de medida de cada grandeza, tenham significado e aplicação para os/as estudantes.

Para o desenvolvimento dos objetivos previstos para essa unidade de conhecimento, nos três primeiros anos, as experiências já vivenciadas pelos/as estudantes, sobretudo na Educação Infantil, favorecem a ampliação e o início da sistematização de noções intuitivas de grandezas e medidas. Assim, no tocante às comparações entre grandezas, deve-se considerar que expressões como “maior e menor”, “longe e perto”, “quente e frio”, “mais cedo e mais tarde”, entre outras, já fazem parte do vocabulário das crianças, ao ingressarem no primeiro ano.

Em relação à grandeza tempo, as próprias situações cotidianas servem de contexto e ajudam a evidenciar conhecimentos relacionados com a organização do tempo e o estabelecimento de relações entre dia, semana e mês, que poderão ser construídas a partir da exploração do calendário.

No terceiro ano, embora os/as estudantes ainda não tenham trabalhado com os números decimais de forma sistematizada, eles/as já iniciam as medições com instrumentos e unidades de medida padronizadas. A partir do 4º ano, inicia-se o estudo de perímetro e de área, chegando-se, ao final da etapa, à utilização de unidades de medidas padronizadas mais usuais. Convém considerar que a medição de áreas deve partir de um trabalho com figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinhos. No trabalho com perímetro, que geralmente é realizado por meio de figuras poligonais, é importante considerar que perímetro é uma grandeza, o comprimento de uma linha fechada. Assim, não é adequado considerar perímetro como a soma das medidas dos lados de um polígono, confundindo uma grandeza (perímetro) com a sua medida (um número obtido pela medição da grandeza).

Quanto à utilização de instrumentos de medida e representação das medições realizadas, é importante permitir, inicialmente, o uso de estratégias pessoais e, depois, utilizar a terminologia convencional para as unidades mais usuais dos sistemas de medida, comparar com estimativas prévias e estabelecer relações entre diferentes unidades de medida de diferentes grandezas. Não se deve esquecer de que, no mundo físico, todas as medidas têm resultado aproximado e sempre existe um erro de medição, por menor que ele seja.

GRANDEZAS E MEDIDAS

1º ANO	2º ANO	
<p>(EF01MT04) 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 da sala de aula e de uso cotidiano dos/as estudantes.</p>	<p>(EF02MT04) Medir, estimar e comparar comprimentos de linhas retas e curvas (incluindo contorno), utilizando unidades de medida não padronizadas, como pedaço de barbante, palmo, passo, lápis, em objetos da sala de aula e locais da escola.</p>	
	<p>(EF02MT05) Medir, estimar e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas, como copos para encher recipientes, balança de dois pratos para comparar massas, entre outros.</p>	
<p>(EF01MT05) Reconhecer, ordenar e relacionar períodos do dia, dias da semana, meses do ano e datas, utilizando calendário, quando necessário, para identificar um tempo real vivenciado pelos/as estudantes ou de ocorrência de outros acontecimentos relevantes, como sua data de nascimento, os dias da semana em que ocorrem aulas de Educação Física, a data em que a escola foi fundada, entre outros.</p>	<p>(EF02MT06) Identificar, ler, registrar e descrever intervalos de tempo que utilizem datas, dias da semana, meses do ano, em planejamentos diários, organização de agenda, descrição de tarefas realizadas, entre outros.</p>	

3º
ANO

4º
ANO

5º
ANO

(EF03MT05)
Medir, estimar e comparar comprimentos (incluindo perímetros), utilizando unidades de medidas não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro, milímetro), na sala de aula, na escola e no bairro, em situações e eventos que utilizem recursos conhecidos pelos/as estudantes.

(EF04MT05)
Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medidas padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.

(EF05MT05)
Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, capacidade, tempo e temperatura, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.

(EF03MT06)
Medir, estimar e comparar capacidade e massa, utilizando unidades de medidas não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), em listas de compras, leitura de rótulos e de embalagens, entre outros.

(EF04MT06)
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, e utilizar esse fato para, pela observação de ladrilhamentos, por exemplo, determinar a medida da área de pisos e de paredes de ambientes familiares do/a estudante.

(EF05MT06)
Compreender que figuras de mesmo perímetro podem ter medidas diferentes de áreas e que, da mesma forma, figuras de áreas iguais podem ter perímetros diferentes.

(EF03MT07)
Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras ou de desenhos.

(EF04MT07)
Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos, utilizando relógios analógico e digital, reconhecendo que 1 hora tem 60 minutos e 1 minuto tem 60 segundos, em situações relacionadas ao cotidiano dos/as estudantes, como informar o horário de início e de término de realização de uma tarefa e dizer o tempo de duração dessa tarefa.

(EF05MT07)
Reconhecer volume como uma grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, preferencialmente, utilizando objetos concretos.

GRANDEZAS E MEDIDAS

1º
ANO

2º
ANO

(EF02MT07)

Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas e meia hora, utilizando relógios analógico e digital para, por exemplo, informar o horário de início e de término de realização de uma atividade e dizer o tempo gasto de duração dessa atividade.

EF01MT06)

Reconhecer, nomear e comparar valores monetários de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro, para exercer a cidadania em situações como comparação de produtos mais caros ou mais baratos em situações de compra e venda.

(EF02MT08)

Reconhecer e nomear moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro, estabelecendo equivalências de valores.

3º
ANO

(EF03MT08)
Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, meia hora e quarto de hora, utilizando relógios analógico e digital para, por exemplo, informar o horário de início e de término de realização de uma atividade e dizer o tempo gasto de duração dessa atividade.

(EF03MT09)
Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro, em situações de compra, venda e troca.

4º
ANO

(EF04MT08)
Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como uma unidade de medida a ela associada, inclusive com uso do termômetro, por exemplo, em situações de comparação de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior, ou ainda em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.

(EF04MT09)
Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra, venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco, lucro, prejuízo, desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.

5º
ANO

ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em relação à unidade de conhecimento Probabilidade e Estatística, a expectativa é que os/as estudantes, ao final dessa etapa, saibam coletar, organizar e analisar informações, construir e interpretar tabelas e gráficos simples para comunicar os dados obtidos, formulando argumentos, tendo por base a análise de dados organizados em representações matemáticas diversas. Além disso, espera-se que identifiquem fenômenos aleatórios, construam o espaço amostral de situações simples, como o lançamento de dados e de moedas, calculando a probabilidade de ocorrer um resultado por meio de uma razão.

A proposta de ensino de noções relativas à Probabilidade tem como finalidade a compreensão, desde cedo, de que nem tudo ocorre ou deixa de ocorrer com certeza, ou seja, nem todos os fenômenos são determinísticos. Esse tipo de percepção é fundamental para a compreensão da sociedade e da natureza. Para isso, nos três primeiros anos, a proposta de trabalho com Probabilidade está centrada no desenvolvimento da noção de aleatoriedade, de modo que os/as estudantes compreendam que há eventos certos, eventos impossíveis e eventos prováveis. É muito comum que pessoas julguem impossíveis eventos que nunca viram acontecer. Nessa etapa, é interessante que as crianças verbalizem, em eventos familiares, envolvendo o acaso, os resultados que poderiam ter acontecido em oposição ao que realmente aconteceu, iniciando a construção do espaço amostral (conjunto de todos os resultados possíveis de um fenômeno aleatório).

Nos dois anos seguintes – 4º e 5º anos – propomos que tenha início o trabalho com a quantificação de probabilidades. Antes de se propor aos/as estudantes que calculem probabilidades de resultados de alguns fenômenos aleatórios, é bom que sejam levados a listar, intuitivamente, os resultados que têm maior chance de ocorrer e os de menor chance. Esse reconhecimento pode ser feito pela análise do espaço amostral e/ou corroborada por meio de experimentações como: no lançamento de um cubo, cujas faces estão marcadas com uma letra (cada face tem letra diferente) das seis primeiras do alfabeto (a, b, c, d, e, f), a chance de sair uma vogal na face superior é menor que a de sair uma consoante, pois há menos vogais do que consoantes.

Com relação à Estatística, os primeiros passos envolvem o trabalho com a coleta e a organização de dados de uma pesquisa de interesse dos/as estudantes. O planejamento de como fazer a pesquisa ajuda a compreender o papel da Estatística na vida cotidiana. Mais que isso, a forma como se podem comunicar dados oriundos de pesquisa e a sua leitura crítica são fundamentais para o pleno exercício da cidadania. Assim, a leitura, a interpretação e a construção de tabelas e gráficos têm papel fundamental, bem como a forma de produção de um texto escrito para a comunicação de dados, pois é preciso compreender que o texto deve sintetizar ou justificar as conclusões.

A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ao longo dos anos dessa etapa, pode ser estabelecida por meio do aumento do número de elementos da população pesquisada. Inicialmente, as pesquisas devem envolver populações pequenas, como o número de estudantes que há na sala de aula e, gradativamente, pode-se ampliar esse universo, o que implica mais planejamento e avaliação da representatividade dos pesquisados. Outro elemento dessa progressão pode envolver o número de variáveis para uma dada pesquisa: no primeiro ano, os/as estudantes podem coletar os dados referentes a apenas uma variável categórica, uma pergunta, como: mês de nascimento dos/as colegas de classe ou clima de cada dia do mês – ensolarado, chuvoso ou nublado. Nos dois anos seguintes, espera-se que possam coletar dados referentes a duas variáveis de cada indivíduo da população e até compará-los.

Um trabalho concomitante à realização de levantamento de dados, realizados e planejados pelos/as estudantes, é a apresentação e a discussão de pesquisas realizadas por outros grupos, institutos, mídias, pesquisadores, cujos resultados estejam sintetizados em gráficos, tabelas ou texto. Esse trabalho tem dupla finalidade: favorecer a compreensão de alguns aspectos de sua realidade e o contato com diferentes tipos de comunicação de dados, de modo que o o/a estudante possa, aos poucos, ampliar seu repertório em relação a essas representações e perceber que algumas são mais adequadas que outras, dependendo do contexto e das variáveis envolvidas.

Nessa unidade de conhecimento, merecem destaque as possibilidades de uso de tecnologias: os/as professores/as podem incluir o uso de calculadoras para avaliação e comparação de resultados, o que envolve a formulação de problemas envolvendo a unidade de Números e Operações, bem como o uso de planilhas eletrônicas que ajudam a construção de gráficos. A análise de gráficos envolve visualização e, algumas vezes, comparação entre áreas, conceitos das unidades de Geometria e de Grandezas e Medidas, o que demonstra a facilidade de articulação dessa unidade da Matemática escolar com as demais. Convém ainda considerar que a proposição de problemas, envolvendo diferentes significados das operações, pode ter os dados expressos em tabelas e em diversas representações gráficas.

Não há dúvidas de que a unidade de conhecimento Probabilidade e Estatística está fortemente relacionada aos temas sociais emergentes, sobretudo aos integradores, permitindo promover a interdisciplinaridade. No entanto, convém ressaltar que se deve ter muita cautela na apresentação de gráficos e tabelas veiculados pela mídia: as representações gráficas podem envolver elementos, números e temas sociais que podem não ser acessíveis aos/as estudantes dos anos iniciais.

1º ANO	2º ANO	
<p>(EF01MT07) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como, “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça”, “é impossível acontecer”, entre outros, em situações do cotidiano do/a estudante.</p>	<p>(EF02MT09) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “prováveis”, “pouco prováveis”, “improváveis”.</p>	
<p>(EF01MT08) Coletar dados em uma pesquisa envolvendo variáveis do interesse do/a estudante, tais como esporte preferido, meio de transporte utilizado, entre outros, e organizar os resultados por meio de representações pessoais.</p>	<p>(EF02MT10) Ler, identificar e comparar informações apresentadas em tabela simples ou em gráficos de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, para localizar um dado, o resultado de maior ou de menor frequência, ordenar resultados, determinar a diferença entre dois resultados, entre outros, apropriando-se desse tipo de linguagem para melhor compreender aspectos da realidade próxima.</p>	
	<p>(EF02MT11) Coletar dados em uma pesquisa, tendo como universo os/as estudantes da turma, organizar os resultados e representá-los por meio de tabelas e/ou gráficos de colunas.</p>	

3º
ANO

4º
ANO

5º
ANO

(EF03MT10)
Identificar, em eventos familiares aleatórios, a variação dos resultados possíveis, como, por exemplo, o conjunto de respostas possíveis para uma pergunta, os resultados possíveis em sorteio.

(EF04MT10)
Identificar, dentre eventos cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência de modo a reconhecer características de resultados mais prováveis, sem recorrer à quantificação.

(EF05MT08)
Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, indicando se esses resultados são igualmente prováveis ou não.

(EF03MT11)
Ler, interpretar e comparar dados apresentados em uma tabela simples, tabela de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, para localizar um dado, o resultado de maior ou de menor frequência, ordenar resultados, determinar a diferença entre dois resultados, entre outros, apropriando-se desse tipo de linguagem para melhor compreender aspectos da realidade sociocultural.

(EF04MT11)
Ler, interpretar e comparar dados apresentados em uma tabela simples, tabela de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo informações oriundas de outras áreas de conhecimento e produzir um texto a partir de suas observações.

(EF05MT09)
Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos simples, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).

(EF03MT12)
Coletar dados em uma pesquisa, tendo como universo os/as estudantes da turma ou do ano escolar, organizar os resultados e representá-los por meio de listas, tabelas, gráfico de colunas simples.

(EF04MT12)
Coletar dados em uma pesquisa (variáveis categóricas e numéricas), considerando populações além do universo da sala de aula, organizar os resultados e representá-los por meio de listas, tabelas, gráfico de colunas simples, incluindo o uso de tecnologias digitais.

(EF05MT10)
Ler, interpretar e resolver problemas envolvendo dados estatísticos, apresentados em textos, tabelas e gráficos, de outras áreas de conhecimento ou oriundos de contextos ambientais, da sustentabilidade, do trânsito, dentre outros.

(EF05MT11)
Coletar dados em uma pesquisa (variáveis categóricas e numéricas), considerando populações além do universo da sala de aula, organizar os resultados, selecionar e produzir a representação mais adequada (texto, tabelas e gráficos) para comunicá-los.

NÚMEROS E OPERAÇÕES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com referência à unidade de conhecimento Números e Operações, a expectativa é que os/as estudantes, ao final dessa etapa, resolvam problemas com números naturais e decimais envolvendo diferentes significados das operações, argumentem e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução e verifiquem a plausibilidade dos resultados encontrados. No tocante aos cálculos para resolver os problemas propostos, espera-se que os/as estudantes tenham desenvolvido diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e por cálculo mental. Espera-se, também, o desenvolvimento de habilidades no que se refere à leitura, à escrita e à ordenação de números naturais e de números decimais, por meio da identificação de características do sistema de numeração decimal. Outro conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento envolve os conhecimentos sobre as frações: os/as estudantes devem associá-las ao resultado de uma divisão e à ideia de parte de um todo.

Nesse campo, a proposta é de que a escola enriqueça e sistematize as ricas experiências que o/a estudante vivencia ou vivenciou a respeito de números. Ele sabe o preço de alguns objetos, o dia do seu aniversário, a idade de seus irmãos, o número de sua casa, a numeração de seu sapato, o número de telefone e também reconhece números no calendário, além de contar os elementos de uma coleção. Assim, as atividades de leitura e escrita de notações numéricas tomam como contexto os números que a criança conhece, da mesma forma que atividades de comparação e ordenação precisam estar apoiadas em números resultantes de contagens.

O/a professor/a do primeiro ano poderá, por exemplo, verificar como os/as estudantes fazem contagens e quais são as hipóteses que possuem acerca das escritas de números com dois algarismos para a proposição de problemas. No primeiro ano, um dos objetivos de aprendizagem trata da estimativa da quantidade e da contagem de elementos de coleções com até 30 unidades, apresentando o resultado por registros verbais e/ou não verbais, incluindo o registro simbólico. A progressão desse objetivo para o ano seguinte é a ampliação da quantidade de elementos das coleções para até 100

elementos, sendo que a contagem possa ser feita não apenas de 1 em 1. Ao propor tais parâmetros na BNCC, levou-se em conta que o/a estudante tem o direito de, ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, ser capaz de, pelo menos, contar, nomear, ler e escrever os números presentes no calendário. Isso não implica qualquer restrição ao trabalho com números maiores, sempre que for possível, deve-se realizá-lo com qualidade, levando à apreensão significativa dessa aprendizagem. Já no segundo ano, considera-se que é preciso, no mínimo, levar o/a estudante a construir a estrutura de leitura e escrita, bem como contagens e estimativas, de números até 100. Mais uma vez, esse é um parâmetro basilar e não uma restrição a ampliações que sejam possíveis, em cada escola, em cada turma e até atendendo a diversidades dentro de uma mesma turma. Não se pode frear a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem, tão comum nessa etapa da escolaridade.

Nos demais objetivos desse campo, a progressão da aprendizagem a cada ano de escolaridade pode ser verificada não apenas na magnitude dos números envolvidos, mas também na ampliação das operações e de seus significados. No primeiro ano, devem ser propostos problemas de adição e de subtração envolvendo as ideias de juntar, acrescentar, separar e retirar com números de apenas um algarismo, ao passo que, no segundo ano, essas ideias permanecem, mas com números compostos por dois algarismos. No terceiro ano, os problemas envolvem números de dois algarismos, mas acrescentando as ideias de comparar e completar quantidades. Além disso, nesse ano, incluem-se, por exemplo, problemas de multiplicação (parcelas iguais ou configuração retangular). No 4º e 5º anos, é importante a inclusão de problemas envolvendo a noção de proporcionalidade. Nesses dois últimos anos, a divisão deve ser explicitamente tratada.

Convém destacar que os/as estudantes devem ser estimulados/as a encontrar soluções para os problemas, permitindo-se que usem seus conhecimentos e diferentes recursos para resolver um problema, como: desenhos, gráficos, tabelas, esquemas, apoio de materiais diversos. Na resolução de problemas, o/a estudante deve ser orientado/a, desde o início, a ler e a interpretar as informações neles contidas, criar uma estratégia de solução, aplicar e confrontar a solução encontrada. De modo compatível com o processo de alfabetização, no campo da

linguagem, no início, os problemas podem ser enunciados oralmente, a partir de situações vivenciadas em sala de aula. O importante é que o ensino e a aprendizagem das operações se apoiem em situação de interesse dos/as estudantes, das tomadas da realidade àquelas que envolvem o mundo da fantasia, da brincadeira ou dos jogos que justifiquem a realização de algum cálculo.

Quanto à elaboração de problemas, cabe explicitar que, desde muito cedo, as crianças são curiosas e, diante de uma situação matemática, como em várias outras, devem ser estimuladas a questionar, a criticar e a investigar. Ao resolverem um problema oriundo de um jogo, por exemplo, na jogada seguinte, elas mesmas se fazem as perguntas feitas na etapa anterior, o que se constitui como um exemplo de atitude de elaboração de problemas. Posteriormente, diante de resultados de pesquisa, por exemplo, que pode até envolver medições, é razoável esperar que os/as estudantes, que desde cedo foram incentivados/as a questionar, proponham perguntas interessantes sobre os dados, sobre resultados oriundos desses dados, relações entre eles. Essa atitude investigativa, de elaborar novos problemas a partir de outros, é formadora do pensamento matemático.

Nessa etapa, além dos números naturais e das operações realizadas com eles, os/as estudantes precisam ampliar a noção de número, por meio da conceituação dos números racionais, representados na forma decimal e na forma fracionária. Em decorrência do uso social, os/as estudantes, em geral, têm contato com os números racionais, sobretudo na forma decimal, quando usados no sistema monetário ou de medidas. O levantamento dos conhecimentos prévios, como já ressaltado em outros casos, é fundamental como ponto de partida, seja para dar significado ao que já se sabe intuitivamente, seja para avançar e ampliar o que se sabe por intuição ou, ainda, para superação de compreensões ou usos equivocados de termos ou conceitos.

O trabalho com os conteúdos relacionados aos números e às operações deve privilegiar propostas didáticas que possibilitem ampliar o sentido numérico e a compreensão do significado das operações, de modo a permitir que os/as estudantes estabeleçam e reconheçam relações entre os diferentes tipos de número e entre as diferentes operações.

Cabe destacar que o desenvolvimento do pensamento numérico dos/as estudantes não se completa, evidentemente, apenas com objetivos descritos na unidade de conhecimento Números e Operações. Esse pensamento é ampliado e aprofundado, quando o/a professor/a trata de situações que envolvem conteúdos relativos à unidade de conhecimento Probabilidade e Estatística e, sobretudo, à unidade das Grandezas e Medidas. Os números decimais, por exemplo, passam a ter maior significado ao serem utilizados no estudo das medidas, pois, a partir de situações em que a unidade tomada para medir uma grandeza não cabe um número exato de vezes na grandeza a ser medida, eles compreendem que os números naturais são insuficientes para expressar o resultado da medida.

Dentre as unidades da Matemática escolar, essa, tradicionalmente, é a que tem recebido mais atenção nos sistemas de ensino. Sua importância é inegável para a formação do cidadão. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa unidade ganham significado, ao serem articulados com os de outras unidades da BNCC de Matemática e com os de outros componentes curriculares. Um bom planejamento curricular poderá garantir que o trabalho com essa unidade não seja realizado de forma isolada e desarticulada do mundo dos interesses da criança e da sociedade onde ela vive.

1º ANO	2º ANO	
<p>(EF01MT09) Estimar e contar a quantidade de objetos de uma coleção com, no mínimo, 30 unidades, dispostos de forma ordenada ou desordenada, apresentando o resultado por registros verbais e/ou não verbais, incluindo o registro simbólico, em situações de interesse do/a estudante, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, dentre outros.</p>	<p>(EF02MT12) Estimar e contar a quantidade de objetos de coleções, dispostos de forma ordenada ou desordenada, com pelo menos 100 unidades, de diferentes maneiras (de 2 em 2, de 4 em 4, de 5 em 5, por exemplo), em contextos significativos para o/a estudante, apresentando o resultado de forma verbal e/ou não verbal, incluindo o registro numérico.</p>	
<p>(EF01MT10) Compor e decompor um número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, para contribuir no desenvolvimento de estratégias de cálculo.</p>	<p>(EF02MT13) 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”.</p>	
<p>(EF01MT11) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de um único algarismo, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar com o suporte de imagem e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.</p>	<p>(EF02MT14) Compor e decompor um número de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições e subtrações para desenvolver estratégias de cálculo.</p>	

3º
ANO

4º
ANO

5º
ANO

(EF03MT13)
Ler, escrever, comparar e ordenar números, estabelecendo relações entre o registro numérico e o registro em língua natural, incluindo a reta numérica como recurso.

(EF04MT13)
Compor e decompor um número, por meio de adições e multiplicações, para determinar sua decomposição decimal (exemplo: $504 = 5 \times 100 + 0 \times 10 + 4 \times 1$), para desenvolver a compreensão do Sistema de Numeração Decimal e as estratégias de cálculo.

(EF05MT12)
Compor e decompor números naturais e decimais, identificar o valor posicional dos algarismos, avaliar a magnitude de um número e a aproximação de um decimal para o número natural mais próximo.

(EF03MT14)
Compor e decompor um número de até quatro ordens, por meio de diferentes adições e subtrações, para desenvolver estratégias de cálculo e para compreender o valor posicional dos algarismos de um número.

(EF04MT14)
Resolver e elaborar problemas de adição e subtração, envolvendo seus diferentes significados, utilizando estratégias diversas, entre elas o cálculo por estimativa, o cálculo mental e podendo incluir o cálculo por algoritmos.

(EF05MT13)
Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão e à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.

(EF03MT15)
Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo resultados de até duas ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando estratégias de cálculo e registros pessoais, incluindo o cálculo mental.

(EF04MT15)
Compreender e usar as relações entre adição e a subtração, bem como entre a multiplicação e a divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.

(EF05MT14)
Comparar e ordenar números racionais positivos (representação fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.

NÚMEROS E OPERAÇÕES

1º
ANO

2º
ANO

(EF02MT15)
Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo resultados de até duas ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.

(EF02MT16)
Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais e suporte de imagem e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.

(EF02MT17)
Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo, terça parte, com o suporte de imagem ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.

3º
ANO

4º
ANO

5º
ANO

(EF03MT16)
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, com o suporte de imagem ou material manipulável, utilizando estratégias de cálculo e registros pessoais, incluindo areta numérica como recurso.

(EF04MT16)
Resolver e elaborar problemas de multiplicação, com os significados de adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade, utilizando estratégias diversas, entre elas o cálculo por estimativa, o cálculo mental e podendo incluir o cálculo por algoritmos.

(EF05MT15)
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 da Educação Financeira.

(EF03MT17)
Resolver e elaborar problemas de divisão em partes iguais (por 2, 3, 4, 5 e 10), com resto e sem resto, com o suporte de imagem ou material manipulável, utilizando estratégias e registros pessoais, incluindo as ideias de metade, terça parte e quarta parte.

(EF04MT17)
Resolver e elaborar problemas de divisão (com resto e sem resto), envolvendo os significados de partição e de medida, utilizando estratégias diversas, entre elas o cálculo por estimativa, o cálculo mental e podendo incluir o cálculo por algoritmos.

(EF05MT16)
Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e decimais, utilizando estratégias diversas, entre elas o cálculo por estimativa, o cálculo mental e podendo incluir o cálculo por algoritmos.

(EF04MT18)
Reconhecer e as frações unitárias mais usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{5}$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.

(EF05MT17)
Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e decimais (com multiplicador e divisor natural), utilizando estratégias diversas, entre elas o cálculo por estimativa, o cálculo mental e podendo incluir o cálculo por algoritmos.

(EF04MT19)
Compreender a representação decimal com décimos e centésimos, compor e decompor números decimais, relacionando com a representação do sistema monetário brasileiro.

ÁLGEBRA E FUNÇÕES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O trabalho com a álgebra, no início da escolaridade, contribui para que os/as estudantes desenvolvam um tipo de raciocínio específico, denominado pensamento algébrico. Essa ideia, atualmente considerada, diferencia-se de uma ideia de álgebra escolar como um processo de manipulação de símbolos.

Nessa perspectiva, algumas dimensões do trabalho com a álgebra estão presentes nos processos de ensino e de aprendizagem, desde os anos iniciais, como as ideias de regularidade, de generalização e de equivalência. Essas ideias são alicerces de outras dimensões do pensamento algébrico, como a resolução de problemas de estrutura algébrica e a noção intuitiva de função.

O trabalho com regularidades inicia-se pela organização e pela ordenação de elementos que tenham atributos comuns. Articulando com a geometria, os/as estudantes podem, por exemplo, agrupar figuras geométricas com o mesmo número de lados. A relação com a unidade de conhecimento dos Números e Operações é bastante natural no trabalho com sequências numéricas, seja na ação de completar uma sequência com elementos ausentes, seja na construção de sequências segundo uma determinada regra de formação. Por exemplo, construir uma sequência numérica começando pelo número três e que cresça de “cinco em cinco”. Esse trabalho contribui para que os/as estudantes percebam regularidades nos números naturais. Após isso, é importante avançar para a identificação de regras de formação de uma sequência de números naturais, tal como reconhecer que a sequência numérica 2;4;6;8... é construída, por exemplo, pela adição de duas unidades ao elemento anterior. Já no quarto ano, em articulação com as operações aritméticas, pode-se explorar a identificação de números cuja divisão por um mesmo número resulte em restos iguais. Por exemplo, escrever a sequência de números que divididos por 2 resultam em resto 1 (3;5;7;9;11...). Atividades dessa natureza contribuem de maneira bastante significativa para o desenvolvimento de habilidades de cálculo mental e para a ideia de múltiplos e divisores de um número natural.

A noção de equivalência, essencial para o desenvolvimento do pensamento algébrico, tem seu início com atividades simples, envolvendo a igualdade de sentenças, como reconhecer que as sentenças $2+3=5$ ou $5=4+1$ ou ainda $2+3=4+1$ são equivalentes. Atividades como essa contribuem para a compreensão de que o sinal de igualdade não é apenas a indicação de uma operação a ser feita. A exploração de propriedades operatórias, que tanto contribuem para o

desenvolvimento de habilidades de cálculo mental, também envolve a noção de equivalência de expressões matemáticas. Por exemplo, compreender que se adicionarmos 3 unidades aos dois termos da igualdade $2+4=6$, ou seja, $2+4+3=6+3$, obtemos uma expressão equivalente à primeira. Esse trabalho é fundamental para que, mais tarde, os/as estudantes se apropriem da noção de equação.

A determinação do elemento desconhecido em uma igualdade é uma atividade que pode ser explorada por meio de perguntas, como por exemplo: “Qual o número que somado a três resulta em sete?” Situações como essa envolvem a ideia de equivalência entre dois termos de uma igualdade, o que não exige o uso de procedimentos previamente padronizados, como usar, sem saber justificar, as operações inversas, nem a representação artificial de sentenças que apresentam figuras como quadradinhos ou pontos de interrogação dentro de losangos.

As noções intuitivas de função são exploradas desde o quinto ano, por meio da ideia de variação proporcional direta entre duas grandezas. Além de situações de proporcionalidade do tipo “Se um objeto custa três reais, quanto custarão cinco objetos”? é importante avançar para outros tipos de relação proporcional. Por exemplo, situações do tipo “Se, com duas medidas de suco concentrado, obtenho três litros de refresco, de quantas medidas desse suco concentrado preciso para ter nove litros de refresco”?

É também no quinto ano que se inicia o trabalho com a resolução de problemas de estrutura algébrica, ampliando a exploração dos problemas de estrutura aritmética. Nestes, parte-se de valores conhecidos para se chegar a um resultado, como, por exemplo, “Comprei uma caneta por dois reais e um caderno que custou dez vezes mais que a caneta. Quanto custam os dois objetos?”. Já em um problema de estrutura algébrica de partilha de uma quantidade conhecida em duas partes desiguais, o todo é conhecido, mas não as partes. Por exemplo, no problema “Uma caneta e um caderno custam ao todo 22 reais. Se o caderno custa dez vezes o valor da caneta, qual é o preço de cada um dos objetos”? Nesse caso, o/a estudante precisa estabelecer relações entre duas quantidades desconhecidas e entre essas quantidades e o valor total, mobilizando a ideia de relações, fundamental para o desenvolvimento do pensamento algébrico. A resolução de problemas desse tipo precisa envolver a discussão e a comparação de estratégias, dentre elas o método da “tentativa e erro”, a habilidade de realizar estimativas e o cálculo mental. O que importa é a compreensão plena da situação. Não se pretende, nessa etapa da escolaridade, que os/as estudantes recorram a estruturas simbólicas e estratégias formais do campo do cálculo algébrico.

<p style="text-align: center;">1º ANO</p>	<p style="text-align: center;">2º ANO</p>	
<p>(EF01MT012) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma, dentre outros, relacionando com o estudo de grandezas e medidas.</p>	<p>(EF02MT18) Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente, começando por um número qualquer. Por exemplo: escrever até 15 de 2 em 2, começando do número 5, de modo a desenvolver a habilidade de perceber regularidades.</p>	
<p>(EF01MT13) Acrescentar elementos ausentes em sequências ordenadas de números naturais, objetos familiares, figuras ou desenhos de acordo com regras pré-estabelecidas e explicitadas.</p>	<p>(EF02MT19) Identificar e descrever regras de formação de uma sequência ordenada de números naturais para completar o número que falta, de modo a desenvolver a habilidade de generalizar.</p>	

3º
ANO

4º
ANO

5º
ANO

(EF03MT18)
Descrever uma regra de formação de sequências ordenadas de números naturais resultantes de adições ou subtrações sucessivas, de modo a desenvolver a habilidade de perceber regularidades e estabelecer generalizações.

(EF04MT20)
Identificar grupos de números para os quais as divisões por um determinado número resultem em restos iguais, para perceber que há regularidades nas divisões com resto, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de cálculo mental.

(EF05MT18)
Compreender que uma igualdade não se altera ao se adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir ambos os lados da igualdade por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.

(EF03MT19)
Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.

(EF04MT21) Identificar as relações inversas entre as operações de adição e subtração e de multiplicação e divisão para aplicá-las na resolução de problemas.

(EF05MT19)
Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.

(EF04MT22)
Compreender que uma igualdade não se altera quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número em ambos os lados da igualdade, para construir a noção de equivalência.

(EF05MT20)
Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, ampliar ou reduzir ingredientes de receitas, escalas em mapas, entre outros.

(EF04MT23)
Determinar o elemento desconhecido que torna uma igualdade verdadeira, utilizando a ideia de equivalência, a partir de problemas.

(EF05MT21)
Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes de modo que uma parte seja o dobro da outra, para desenvolver a ideia de relação entre as partes e delas com o todo.

— A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antes de iniciar sua vida escolar, a criança já convive com fenômenos, transformações e com aparatos tecnológicos de seu dia-a-dia. Crianças, adolescentes e jovens vivem situações que desafiam sua compreensão e que demandam decisões para as quais as Ciências da Natureza podem contribuir. Na Educação Infantil, como proposto na BNCC, as explorações de ambientes e fenômenos são parte importante das experiências relacionadas aos diferentes campos. Essas explorações estão especialmente relacionadas ao campo “*Traços, sons, cores e imagens*”, mas também a todos os demais campos de experiência. Portanto, devemos considerar a percepção dos/as estudantes sobre o mundo natural e social, seus saberes e vivências, como ponto de partida para construir novos conhecimentos.

Nos anos iniciais, as Ciências da Natureza dão elementos para as crianças compreenderem desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas, para que possam fazer uma primeira leitura do mundo. Não basta que os conhecimentos científicos lhes sejam expostos. É preciso que elas, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem, nos quais façam e verifiquem hipóteses e reconheçam sua presença em seu ambiente.

O ensino das Ciências da Natureza, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribui para a alfabetização e o letramento, ao mesmo tempo em que proporciona a elaboração de novos conhecimentos. As crianças têm vivências, saberes, interesses e curiosidades que, tratados em atividades que favoreçam a sua exploração, podem ser pontos de partida para se estabelecerem relações entre diferentes visões de mundo, construindo-se conhecimentos sistematizados das Ciências da Natureza.

No Ensino Fundamental, os conhecimentos abordados no componente curricular Ciências estão relacionados a diversos campos científicos - Ciências da Terra, Biologia, Física e Química. Conceitos, princípios e teorias sistematizadas de cada um desses campos são apresentados articuladamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando possibilitar às crianças a construção de suas primeiras explicações sobre o mundo físico e social, norteadas por conhecimentos das Ciências da Natureza. Esses campos científicos são tratados por temáticas amplas, organizadas no que se chamou na BNCC de unidades de aprendizagem, que se repetem ao longo do Ensino Fundamental, em abordagens que vão se tornando mais complexas, respeitando-se o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Dessa maneira, garante-se um contato contínuo da criança com os diversos campos científicos, o que a aproxima da ciência. Além disso, garante um tratamento dos conhecimentos de forma progressiva - desde o reconhecimento de fenômenos, de situações e problemas relacionados às Ciências da Natureza, à busca de soluções para tais situações e o entendimento de modelos explicativos - compatível com a faixa etária da criança, considerando-se os quatro eixos formativos propostos.

A **contextualização social, cultural e histórica das ciências**, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é explorada de modo mais restrito, na medida em que se buscam reconhecer múltiplas possibilidades de explicação e de interpretação de fenômenos da natureza e seus desdobramentos, no sentido de desafiar a noção de ciência como verdade absoluta, baseada exclusivamente em “fatos comprovados”. Contextos sociais, culturais e históricos relacionados às ciências, próximos às vivências e experiências das crianças, vão sendo gradualmente tratados, de maneira a possibilitar a compreensão de como a ciência faz parte de nossa cultura.

A apropriação do **conhecimento conceitual das Ciências da Natureza** envolve, nos anos iniciais, um trabalho de natureza conceitual, porém, sem a necessidade de formalização desses conceitos. No início do Ensino Fundamental, as crianças podem fazer associações entre suas observações, percebendo, por exemplo, semelhanças e diferenças, e podem construir relações causais, buscando entender ou explicar um fenômeno. À medida em que a escolaridade avança, ficam mais complexas as demandas cognitivas necessárias para um entendimento aprofundado das ciências.

Os **processos e práticas de investigação**, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão relacionados à proposição de investigações simples, que possam envolver as crianças em ações como comparar, classificar, fazer perguntas e conjecturas, buscar informações, registrar dados, comunicar resultados. Tais ações proporcionam tanto a apropriação de explicações quanto a compreensão dos processos envolvidos na construção das ciências.

Com relação às **linguagens das Ciências da Natureza**, não se pretende que as crianças, na etapa inicial do Ensino Fundamental, dominem termos específicos de cada um dos campos de conhecimento científicos que estão sendo abordados, mas que expressem suas ideias sobre o que estão aprendendo nas ciências, seja em práticas de oralidade, ou em atividades que envolvam outras formas de representação, como os desenhos e as ilustrações. Conforme as crianças avançam no domínio da leitura e escrita, a produção de registros escritos constitui-se como um recurso importante para que, ao documentarem e comunicarem suas observações e achados, organizem e explicitem seus conhecimentos sobre as Ciências da Natureza.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO

— OBJETIVOS	— EIXOS			
	Letramentos e capacidade de aprender	Leitura do mundo natural e social	Ética e pensamento crítico	Solidariedade e sociabilidade
(EFF1CN01) Ler o mundo, apoiando-se em conhecimentos das Ciências da Natureza.	X	X	X	X
(EFF1CN02) Desenvolver o interesse, o gosto e a curiosidade pelo conhecimento científico.	X			X
(EFF1CN03) Compreender questões sobre si próprio/a, a sociedade e o ambiente, e suas relações, a partir de conhecimentos das Ciências da Natureza.		X	X	X
(EFF1CN04) Reconhecer a existência de implicações da ciência e da tecnologia na sociedade e no ambiente.		X	X	
(EFF1CN05) Desenvolver a curiosidade para fazer perguntas e buscar respostas, apoiando-se em conhecimentos das Ciências da Natureza.	X		X	X
(EFF1CN06) Desenvolver procedimentos de investigação e a capacidade de buscar informações para compreender questões que envolvem conhecimentos científicos.	X	X	X	X

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental se articulam a partir dos eixos anteriormente apresentados e se organizam em Unidades de Conhecimento.

MATERIAIS, PROPRIEDADES E TRANSFORMAÇÕES

Esta unidade contempla o estudo dos materiais, suas propriedades e transformações nos meios naturais, na vida em geral, assim como em sua obtenção para o uso humano. Estão envolvidos, nessa unidade, estudos referentes à ocorrência, à exploração e ao processamento de recursos naturais e energéticos empregados na produção de materiais diversos, bem como de alimentos, e à evolução das formas de apropriação humana desses recursos, apontando para discussões sobre modificações de hábitos, possibilidades e problemas da vida em sociedade. Busca-se, assim, responder perguntas como: de que são feitas as coisas? Como são formados e transformados os materiais? Quais materiais estão presentes nos diferentes ambientes e qual sua relação com a vida? Como os alimentos são produzidos? Que transformações ocorrem nos alimentos quando os ingerimos?

1º
ANO

(EF01CI01)
Identificar de que são feitas e como são utilizadas as coisas que fazem parte da vida cotidiana.

(EF01CI02)
Identificar e descrever transformações que ocorrem em materiais que fazem parte do dia-a-dia, como o aparecimento de ferrugem, apodrecimento de um fruto, o derretimento de gelo.

2º
ANO

(EF02CI01)
Identificar surgimento, manutenção, modificações e substituições de materiais e utensílios que atendem às necessidades humanas, como objetos de corte, lâmpadas, utensílios de cozinha e outros, caracterizando seus usos.

(EF02CI02)
Observar, testar e registrar, a partir de múltiplas linguagens (desenhos, esquemas, imagens e escrita), modificações nos materiais quando expostos a diferentes condições, como aquecimento, resfriamento, luz, umidade.

3º
ANO

(EF03CI01)
Comparar características de diferentes materiais e suas adequações para diferentes usos, como em edificações, fabricação de utensílios, confecção de roupas, dentre outros.

(EF03CI02)
Relacionar materiais utilizados na vida cotidiana aos resíduos por eles gerados.

(EF03CI03)
Identificar materiais reaproveitáveis e ações que podem contribuir para a redução ou para o reaproveitamento de resíduos.

4º
ANO

(EF04CI01)
Identificar e classificar alimentos e materiais de acordo com sua origem: animal, vegetal ou mineral, fazendo perguntas sobre como são produzidos.

(EF04CI02)
Identificar formas de diminuição dos impactos ambientais causados pela ação humana.

5º
ANO

(EF05CI01)
Analisar mudanças do estado físico de materiais, reconhecendo a importância dessas mudanças no ambiente, a partir da realização de observações e experimentos.

(EF05CI02)
Aplicar os conhecimentos sobre a mudança de estado físico da água para entender seu ciclo, analisando sua importância na agricultura e na geração de energia.

AMBIENTE, RECURSOS E RESPONSABILIDADES

Nesta unidade são estudadas questões relacionadas a ambiente, a recursos naturais e à responsabilidade no seu uso, caracterizando os fenômenos e as interações de sistemas e organismos com o ambiente. Além disso, as implicações causadas pelo uso de produtos tecnológicos que provocam alterações climáticas, de temperatura e de radiação que atingem a superfície terrestre. Contempla, também, o entendimento das relações de diferentes populações humanas na Terra, em tempos e lugares distintos, quanto à utilização de recursos naturais e impactos causados e à adoção de alternativas sustentáveis que perpassem, desde a mudança de atitudes individuais e coletivas até a aplicação do conhecimento científico para o desenvolvimento de tecnologias sociais sustentáveis. Assim, busca mobilizar conhecimentos que promovam uma educação ambiental que favoreça a participação na construção de sociedades sustentáveis. Com essa unidade, procura-

1º
ANO

2º
ANO

(EF01CI03)

Observar e comparar os diversos ambientes em que se vive, como casas, praças, parques.

(EF02CI03)

Reconhecer a importância da água para a vida, identificando seus diferentes usos (na alimentação, higiene, dentre outras possibilidades), suas fontes, seu processamento e os prejuízos causados pelo seu desperdício.

(EF01CI04)

Relacionar diferentes componentes de um ambiente com os recursos naturais de que são feitos.

(EF02CI04)

Reconhecer a importância do solo para a vida, identificando seus diferentes usos (em plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades) e os impactos desses usos.

se responder a questões como: qual a relação existente entre o consumo humano e a disponibilidade de recursos naturais? Qual a relação existente entre modelo de desenvolvimento econômico, padrões de consumo humano e sustentabilidade? Qual o potencial de aproveitamento dos ambientes, a começar pelo ambiente doméstico? Qual a relação entre consumo e produção de resíduos? Como as atividades humanas inserem-se em ciclos e processos naturais (químicos, físicos e biológicos), afetando-os?

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	<p>(EF03CI04) Identificar o meio natural como fonte de nossos recursos e receptor dos resíduos gerados pela utilização desses recursos.</p>	<p>(EF04CI03) Reconhecer o Sol como fonte de energia primária na produção de qualquer tipo de alimento, identificando a importância dessa energia para a vida e o ambiente.</p>	<p>(EF05CI03) Discutir a importância da água para a agricultura e para a geração de energia, identificando os cuidados necessários à manutenção do provimento de água potável. (EF05CI04) Identificar fontes de energia utilizadas nos ambientes em que vivemos (casa, escola, parque), comparando seus diferentes usos e custos.</p>
	<p>(EF03CI05) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola à produção de lixo na comunidade ou na cidade, reconhecendo a responsabilidade coletiva com essa produção, e representar os resultados por meio de diferentes linguagens – elaboração de perguntas, imagens, colagem, escrita e outros. (EF03CI06) Identificar problemas causados pelo descarte de resíduos nas águas, reconhecendo a responsabilidade de todos nesse processo.</p>	<p>(EF04CI04) Situar o lugar de um ser vivo em uma cadeia alimentar, caracterizando as trocas de matéria e energia entre esse ser e os demais elementos da cadeia.</p>	<p>(EF05CI05) Avaliar impactos ambientais da geração de energia em usinas termelétricas e hidrelétricas e relacionar variações de preços a períodos de estiagem. (EF05CI06) Classificar diferentes tipos de energia utilizadas em residências (eletricidade, gás de cozinha, baterias e pilhas, por exemplo), comparando os diferentes processos para obtenção da energia e os impactos ambientais que causam.</p>

TERRA: CONSTITUIÇÃO E MOVIMENTO

Esta unidade busca a compreensão de características do planeta Terra, sua localização no universo, suas origens e sua história geológica. Situa a Terra como um planeta singular com suas esferas concêntricas do núcleo interior à atmosfera, bem como sua peculiar distribuição entre oceanos e continentes como parte de uma litosfera fragmentada em placas e em movimento. Trata de como a Terra é formada e seus movimentos tectônicos, possibilitando formação de diferentes tipos de rochas e recursos minerais. Trata, ainda, do papel de gases na temperatura média e no equilíbrio energético da atmosfera. Além disso, aborda as relações que se estabelecem entre corpos celestes, considerando fenômenos como forças que atuam entre corpos. Assim, exploram-se algumas questões, tais como: quais movimentos ocorrem no e com o planeta Terra e qual é sua relação com fenômenos como o dia e a noite, as estações do ano e as marés? Do que é composta

1º
ANO

(EF01CI05)
Observar as posições do Sol em diversos horários do dia e relacioná-las com diferentes luminosidades, sombras e temperaturas, descrevendo as observações por meio da linguagem oral ou de desenhos.

(EF01CI06)
Observar e manipular formas de representação da Terra – globos terrestres, figuras – comentando impressões, formulando perguntas sobre o planeta.

(EF01CI07)
Descrever como era a Terra em tempos primitivos, em períodos anteriores à existência da vida humana, situando etapas evolutivas posteriores.

2º
ANO

(EF02CI05)
Observar e comentar como a sucessão de dias e noites cadencia atividades diárias de seres humanos e ritmos biológicos de outros seres vivos.

(EF02CI06)
Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais, como horário escolar, comercial, entre outros.

a atmosfera da Terra e quais suas propriedades? Como características da atmosfera, hidrosfera, biosfera e litosfera da Terra mantêm-se e se transformam ao longo da história? Como as atividades humanas e o uso e a produção de bens tecnológicos afetam e dependem dessas características, a exemplo das mudanças climáticas?

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	((EF03CI07) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite); a sucessão dos dias, meses e anos, tendo como referência a organização do tempo escolar.	(EF04CI05) Relacionar o suceder de dias e noites e das estações do ano, com os movimentos de rotação e translação da Terra.	(EF05CI07) Reconhecer e buscar informações sobre os diversos equipamentos construídos ao longo da história humana para medir o tempo (por exemplo, construção de um relógio de sol).
	(EF03CI08) Estabelecer, com base nas diferentes posições relativas do sol, os referenciais de direção leste, oeste, norte e sul.	(EF04CI06) Observar e descrever as fases da Lua e sua periodicidade, relacionando suas formas às posições relativas entre o Sol e a Terra.	(EF05CI08) Relacionar clima, ciclos biológicos e processos produtivos com as posições relativas entre Terra, Lua e Sol.

VIDA: CONSTITUIÇÃO E EVOLUÇÃO

Esta unidade contempla as diferentes formas de vida, como são constituídas e reproduzidas. Na perspectiva proposta, destacam-se a diversidade da vida, as funções vitais dos seres vivos, bem como sua relação com os processos evolutivos. Aborda as estruturas, os órgãos e as funções dos seres vivos e as características dos principais grupos de plantas, animais, considerando a evolução e a reprodução. Para isso, apresentam-se como questões: quais as principais formas de vida presentes nos ambientes aquáticos, aéreos e terrestres e sua relação com o ambiente em que vivem? Como o ambiente contribui para a adaptação e a evolução dos seres? Qual a relação da luz com o desenvolvimento de plantas e demais seres vivos? Que características dos seres vivos e o parentesco entre eles podem estar relacionadas à história da vida na Terra?

1º
ANO

(EF01CI08)
Localizar e denominar as partes do corpo humano e representá-las por desenhos, explicando oralmente suas funções.

(EF01CI09)
Perceber que diferenças anatômicas entre os animais, incluindo os seres humanos, estão relacionadas a diferentes formas de realizar funções como a respiração, a alimentação, a excreção e a reprodução.

2º
ANO

(EF02CI07)
Reconhecer mudanças que ocorrem nos seres vivos e, particularmente nos seres humanos, desde o nascimento até o envelhecimento.

(EF02CI08)
Identificar o que os seres vivos precisam para sobreviver, como água, alimentos e abrigo.

3º
ANO

(EF03CI09)
Comparar diferentes tipos de alimentos usados por seres humanos e outros animais, identificando alimentos adequados à manutenção da vida e a uma dieta saudável.

4º
ANO

(EF04CI07)
Compreender que a energia utilizada pelos seres vivos para o desenvolvimento de suas funções biológicas vem dos alimentos.

(EF04CI08) Caracterizar os grupos alimentares, identificando os benefícios de uma alimentação equilibrada para a manutenção da saúde do organismo.

5º
ANO

(EF05CI09)
Identificar e caracterizar formas de vida microscópicas, estabelecendo relações com a saúde humana e reconhecendo o papel de microrganismos em processos diversos.

(EF03CI10)
Comparar formas de cuidados e alimentação providos a filhotes entre os diversos grupos de animais superiores (como ninho, amamentação e proteção).

(EF04CI09)
Relacionar a nutrição humana de forma integrada a outras funções do corpo, como digestão, respiração e circulação sanguínea.

(EF05CI10)
Reconhecer o funcionamento dos diferentes sistemas do corpo humano, relacionando-os com as interações entre o organismo e o meio (por exemplo, apresentação das ações de um vírus no corpo humano).

SENTIDOS, PERCEPÇÃO E INTERAÇÕES

Esta unidade busca promover compreensões sobre os sentidos, levando em conta a diversidade de formas de percepção do ambiente pelos seres vivos e sua relação com os fenômenos de natureza sonora, luminosa, térmica, elétrica, mecânica e bioquímica. Salienta, também, as interações e as relações dos seres vivos com o ambiente em que vivem e a importância das tecnologias que promovem a mediação da interação dos seres humanos com o ambiente. Dessa forma, busca-se responder algumas questões: como ocorre a produção, a transformação e a propagação de diferentes tipos de energia? Quais são os efeitos desses diferentes tipos de energia e como estão relacionados aos diferentes sentidos? Como as características da luz, do som, do calor estão relacionadas com os sentidos e percepções observados em seres vivos como a visão, o tato e a audição? Como funcionam artefatos e equipamentos que possibilitam novas formas de interação com o ambiente e a compreensão de fenômenos físicos de natureza distintos?

1º
ANO

(EF01CI10)
Experimentar os sentidos do olfato, do paladar, da visão, do tato, da audição, relacionando as sensações às coisas que as provocam e comentando os resultados.

(EF01CI11)
Identificar diferentes sentidos utilizados para interagir com equipamentos tecnológicos (por exemplo, a visão e audição para ver televisão; a audição para ouvir rádio) .

(EF01CI12)
Experimentar e descrever movimentos e ritmos do corpo humano, como o ritmo da respiração, das batidas do coração, as várias possibilidades de movimentos do tronco e dos membros, dentre outras possibilidades.

2º
ANO

(EF02CI09)
Identificar e representar, por meio de desenhos, os órgãos que possibilitam a percepção de cor, luminosidade, som, formato, tamanho, calor, sabor e cheiro.

(EF02CI10)
Observar entre os alunos a diversidade física (estatura, formato do nariz, olhos e orelhas, cor da pele, dos olhos e dos cabelos) e sensorial (sensibilidade olfativa, auditiva e visual), relatando as observações por meio da linguagem oral.

(EF02CI11)
Comparar características físicas entre os/as colegas, valorizando e reconhecendo a importância do acolhimento dessas diferenças.

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03CI11) Investigar diferentes formas de estimular e reforçar a percepção, pelos sentidos, do uso de temperos em alimentos à amplificação de sons e imagens.	(EF04CI10) Identificar fontes sonoras, naturais e tecnológicas, classificando os níveis de poluição sonora e o prejuízo causado para a capacidade auditiva.	(EF05CI11) Conhecer e manipular equipamentos que podem medir sensações: termômetros (medem o calor), medidores de som e de luminosidade.
	(EF03CI12) Reconhecer que o cérebro comanda todas as ações e as percepções do corpo humano, elaborando um painel representativo que mostre as múltiplas interações que ocorrem.	(EF04CI11) Buscar informações sobre as recomendações para limites máximos de exposição ao som e relacionar diferentes intensidades de som com possíveis efeitos no organismo humano.	(EF05CI12) Investigar intensidades de som, luz e calor, em ambientes na escola, quando são realizadas diferentes atividades.

— A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe à Geografia e à História, consideradas as especificidades de cada componente, desenvolver conhecimentos que permitam uma compreensão da temporalidade e da espacialidade, da diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero, cor e raça, na perspectiva dos direitos humanos e da interculturalidade, da valorização e acolhimento das diferenças.

As experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil devem ser ampliadas em direção à utilização de linguagens e outras formas de expressão mais formalizadas, para o desenvolvimento das dimensões ética, política e estética e para o fortalecimento de valores sociais, tais como solidariedade, protagonismo, cuidados de si e do outro. As experiências relacionadas, em especial, ao campo “O eu, o outro e o nós”, da base curricular da Educação Infantil, ganham uma dimensão de maior sistematização na área de Ciências Humanas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal sistematização diz respeito às percepções de espaços em diferentes tempos históricos e escalas geográficas, ampliando o entendimento dos/das estudantes sobre pessoas, culturas e grupos sociais, relações de produção e de poder, a transformação de si mesmos/as e do mundo.

Nos Anos Iniciais, é importante a valorização e a problematização de vivências e experiências que os/as estudantes trazem para a escola, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, dentre outros), privilegiando o trabalho de campo, entrevistas, observação; desenvolvendo análises e argumentações; potencializando descobertas; estimulando o pensamento criativo e crítico, a capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas; e enfatizando a pesquisa como procedimento próprio da área.

É ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental que os/as estudantes começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa a 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/as e ao seu entorno, suas histórias e as dos diferentes grupos sociais na relação com as histórias de sua escola, sua comunidade, seu Estado, seu País. São importantes, ainda, para que percebam suas relações com o ambiente e a ação dos seres humanos nesse ambiente, refletindo sobre essas relações.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO

— OBJETIVOS	— EIXOS DE FORMAÇÃO			
	Letramentos e capacidade de aprender	Leitura do mundo natural e social	Ética e pensamento crítico	Solidariedade e sociabilidade
(EFF1CH01) (Re)conhecer identidades e organizações da vida em sociedade em diferentes tempos e espaços, percebendo, acolhendo e valorizando semelhanças e diferenças culturais.		X	X	X
(EFF1CH02) Relacionar suas experiências cotidianas a aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, em diferentes temporalidades e espacialidades.		X		X
(EFF1CH03) Identificar e entender transformações e processos sociais, espaciais, religiosos, culturais e históricos, constituídos, a partir da relação do ser humano em sociedade com a natureza, na produção, na manutenção e no cuidado com a vida.	X	X	X	X
(EFF1CH04) Conhecer e desenvolver procedimentos de estudo e de investigação, usando conhecimentos das Ciências Humanas para interpretar e expressar saberes, sentimentos, crenças e dúvidas na descoberta de si mesmo e na relação com outras pessoas.	X		X	

A HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de História começa por sensibilizar o/a estudante para a relação entre vida coletiva e memória, em um percurso que articula a família, a escola e sua comunidade imediata, até alcançar a cidade e seus espaços públicos.

Em seguida, propõe-se uma iniciação à História como forma específica de compreensão da experiência humana, e de como ela permite articular e comparar diferentes espaços-tempo, em diferentes sociedades e culturas. Por meio da exploração dos primeiros indícios da presença da humanidade na Terra, até as primeiras civilizações, o/a estudante vai, concomitantemente, tomando contato com conhecimentos históricos já consolidados e aprendendo a pensar com a História.

A articulação entre objetivos de aprendizagem voltados para o conhecimento e objetivos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento da linguagem e de procedimentos históricos constituem um processo único e integrado de desenvolvimento do raciocínio histórico, que prepara o/a estudante para a tomada de contato com um quadro mais abrangente a partir do 6º ano.

OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular História são apresentados para cada ano da fase inicial do Ensino Fundamental. Na elaboração dos objetivos tomou-se em consideração a ampliação paulatina da complexidade das operações cognitivas, reveladas nos verbos que iniciam o objetivo, o conteúdo-chave que intencionam desenvolver e o contexto histórico e social que pretendem articular. Ao final de cada objetivo, são citados o(s) tema(s) integrador(es) nele tratados, indicado(s) por suas iniciais: [ES] Economia, Educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais; [DHC] Direitos humanos e cidadania; [EA] Educação ambiental.

**CONHECIMENTOS
HISTÓRICOS**

	1º ANO	2º ANO	
	(EF01HI01) Identificar fases da vida, a partir de registros relacionados à memória e história pessoais.	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade, identificando aspectos que aproximam as pessoas em cada um deles e as formas pelas quais os grupos neles se organizam.	
	(EF01HI02) Indicar as formas pelas quais as histórias pessoais se entrecruzam com a história da família.	(EF02HI02) Compreender transformações em espaços da comunidade.	
	(EF01HI03) Identificar as diferenças entre o ambiente doméstico e o ambiente escolar.	(EF02HI03) Reconhecer práticas sociais e papéis sociais que as pessoas exercem nas comunidades em que atuam.	
	(EF01HI04) Reconhecer interferências da família e da escola na vida de cada um.	(EF02HI04) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.	
	(EF01HI05) Reconhecer os conceitos de mudança, desenvolvimento, pertencimento, memória e história.	(EF02HI05) Identificar diferentes formas de trabalho na comunidade em que vive.	
	(EF01HI06) Perceber semelhanças e diferenças entre ambientes nos quais se insere, em diferentes temporalidades.	(EF02HI06) Identificar formas de lazer características dos espaços de sociabilidade em que se insere em diferentes temporalidades. .	

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03HI01) Conhecer marcos históricos da cidade em que vive.	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do homem no tempo e no espaço.	(EF05HI01) Reconhecer a historicidade como diferença fundamental entre o homem e os demais animais.
	(EF03HI02) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades que formam a cidade.	(EF04HI02) Identificar mudanças ocorridas ao longo do tempo, a partir de grandes marcos da história da humanidade, tais como o nascimento da agricultura e do pastoreio e o surgimento da indústria.	(EF05HI02) Discutir sobre os vestígios relacionados ao surgimento da presença humana na Terra.
	(EF03HI03) Identificar registros do passado na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios...).	(EF04HI03) Perceber as relações entre os indivíduos e a natureza.	(EF05HI03) Conhecer como viviam os primeiros grupos humanos, levando em consideração o domínio de técnicas básicas de sobrevivência, formas de organização social e de representação simbólica do universo material e social.
	(EF03HI04) Conhecer modos de vida na cidade em épocas passadas.	(EF04HI04) Identificar as transformações nos meios de deslocamento das pessoas e mercadorias.	(EF05HI04) Identificar as regiões do planeta que foram ocupadas primordialmente.
	(EF03HI05) Comparar os modos de vida na cidade com os modos de vida no campo.	(EF04HI05) Considerar a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos.	(EF05HI05) Compreender as formas de vida nômade e os processos de sedentarização.
	(EF03HI06) Perceber como transformações ocorridas na cidade no passado interferem nos modos de vida de seus habitantes no presente.	(EF04HI06) Identificar as transformações nos meios de comunicação das sociedades: cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema e internet.	(EF05HI06) Identificar movimentos migratórios dos primeiros grupos humanos, com ênfase nos processos de povoamento do continente americano.

**CONHECIMENTOS
HISTÓRICOS**

1º ANO	2º ANO	
(EF01HI07) Identificar as semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas.	(EF02HI07) Compreender como as práticas de lazer se transformaram ao longo do tempo.	
(EF01HI08) Conhecer as histórias da família e escola, identificando o papel desempenhado por diferentes sujeitos.	(EF02HI08) Identificar como diferentes comunidades vivenciam e registram sua memória e sua história.	
(EF01HI09) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.	(EF02HI09) Perceber a importância das condições geográficas e naturais para a vida da comunidade.	
(EF01HI10) Reconhecer as diversas configurações de família, acolhendo-as e respeitand-as.		
(EF01HI11) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar.		

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03HI07) Identificar os espaços públicos no lugar em que vive: ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da prefeitura e da Câmara de Vereadores.	(EF04HI07) Relacionar os processos de ocupação do campo às intervenções na paisagem natural local.	(EF05HI07) Compreender o significado do conceito de civilização, relacionado com o surgimento da escrita, das cidades, das formas de hierarquização social, e da centralização política e religiosa.
	(EF03HI08) Analisar as diferenças entre os espaços públicos e o espaço doméstico.	(EF04HI08) Analisar as mudanças relacionadas às migrações internas e à imigração internacional nos contextos em que vive.	(EF05HI08) Conhecer as primeiras civilizações na Ásia e na África (a Mesopotâmia, a Pérsia, o Egito faraônico, os povos núbios e hebreus).
	(EF03HI09) Identificar as diferentes atividades realizadas na cidade, para fins de produção, comércio, cultura, educação e lazer.	(EF04HI09) Conhecer o processo de surgimento da escrita.	(EF05HI09) Conhecer formas de representações do tempo das primeiras civilizações, suas concepções religiosas, cosmologias e teogonias.
	(EF03HI10) identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo.	(EF04HI10) Conhecer o processo de formação das cidades.	(EF05HI10) Conhecer a vida nas cidades antigas e o papel das muralhas.
	(EF03HI11) Comparar as relações de consumo do tempo presente com as de outros tempos e espaços.	(EF04HI11) Conhecer patrimônios materiais e imateriais da humanidade.	(EF05HI11) Conhecer as relações entre povos nas primeiras civilizações: rotas de comércio, alianças políticas, trocas culturais, guerras, conquista de territórios e domínio dos povos.

**CONHECIMENTOS
HISTÓRICOS**

	1º ANO	2º ANO	
	(EF01HI12) Identificar os diferentes ciclos da Natureza.		

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03HI12) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo nas relações de consumo.	(EF04HI12) Observar mudanças e permanências dos patrimônios materiais e imateriais da humanidade ao longo do tempo e suas relações com o presente.	(EF05HI12) Compreender a história das civilizações ameríndias que ocupavam a Mesoamérica e a América do Sul no período que antecedeu a chegada dos europeus ao continente: civilizações asteca, maia e inca.
	(EF03HI13) Identificar a presença de deslocamentos populacionais na formação das cidades.		(EF05HI13) Estabelecer comparações entre as populações indígenas das Américas (América do Norte, Central e do Sul).
	(EF03HI14) Identificar a organização político-administrativa do Estado em municípios.		(EF05HI14) Identificar características dos grupos etno-linguísticos que habitavam as regiões que, posteriormente, corresponderiam aos domínios coloniais de Portugal na América.

LINGUAGEM E PROCEDIMENTOS
DE PESQUISA

1º ANO	2º ANO	
(EF01HI13) Manipular objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio.	(EF02HI010) Comparar diferentes registros da memória e da história da comunidade, identificando a época e o lugar a que se vinculam e os grupos neles representados.	
(EF01HI14) Reconhecer objetos e documentos pessoais como fontes de memória.	(EF02HI11) Relacionar a história da comunidade a acontecimentos do passado e do presente, identificando o papel de diferentes grupos nesses acontecimentos.	
(EF01HI15) Considerar a necessidade de preservar objetos e documentos pessoais.	(EF02HI12) Identificar e compreender a presença de diferentes marcadores e instrumentos de organização do tempo na comunidade.	
((EF01HI16) Comparar diferentes registros da memória e da história nos âmbitos pessoal, familiar e escolar.	(EF02HI13) Reconhecer lugares de memória que sejam importantes para a representação identitária da comunidade.	
(EF01HI17) Identificar a época e o lugar a que se vinculam os registros da memória e da história.	(EF02HI14) Produzir fontes de memória (desenhos, relatos escritos, fotografias, dentre outras possibilidades) que poderão contribuir com a construção da história da comunidade.	

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03HI15) Conhecer e registrar, a partir de múltiplas linguagens, os patrimônios históricos e culturais de sua cidade.	(EF04HI13) Analisar registros que permitam compreender o papel das sociedades nas questões relativas à preservação ambiental.	(EF05HI15) Conhecer as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana.
	(EF03HI16) Consultar fontes de diferentes naturezas para obter informações sobre acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade em que vive.	EF04HI14) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em outras sociedades.	(EF05HI16) Conhecer as principais fontes utilizadas por arqueólogos e historiadores para estudar as primeiras civilizações.
	((EF03HI17) Identificar variações de pontos de vista na compreensão das fontes que permitem obter informações sobre acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade em que vive.	(EF04HI15) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, inclusive as orais	(EF05HI17) Comparar as formas de vida dos “primeiros homens” com as das primeiras civilizações.
	(EF03HI18) Comparar pontos de vista em relação à cidade em que vive, considerando aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos e culturas, em especial culturas africanas, indígenas, e de migrantes.	(EF04HI16) Registrar, em múltiplas linguagens, práticas sociais e culturais significativas relativas às questões das migrações nacionais e internacionais.	(EF05HI18) Comparar marcadores temporais que registravam a passagem do tempo nas primeiras civilizações àqueles utilizados nas civilizações atuais.
	(EF03HI19) Relacionar acontecimentos ocorridos na cidade em que vive, tomando como referência o encadeamento de ações ao longo do tempo	(EF04HI17) Refletir sobre as diferentes formas de contribuição dos negros africanos e dos indígenas na formação da cultura brasileira a partir da análise de diferentes fontes documentais: fotos, artefatos, documentos, obras literárias, dentre outras possibilidades.	(EF05HI19) Consultar fontes de diferentes tipos para obter informações sobre a formação das civilizações ameríndias.

**LINGUAGEM E PROCEDIMENTOS
DE PESQUISA**

	1º ANO	2º ANO	
	(EF01HI18) Manipular e utilizar diferentes marcadores do tempo, como relógio e calendário.		
	(EF01HI19) Relatar oralmente, desenhar ou escrever acontecimentos narrados por familiares e outras pessoas que rememorem a história da vida pessoal.		
	(EF01HI20) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao antes, durante, ao mesmo tempo e depois.	(EF02HI15) Registrar práticas sociais significativas do cotidiano de indivíduos da comunidade.	

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03HI20) Selecionar, a partir de alguns critérios, lugares de memória coletiva da história da cidade, registrando esses lugares a partir de múltiplas linguagens	(EF04HI18) Recorrer a fontes diversas para obter informações sobre as mudanças tecnológicas ocorridas nos últimos séculos.	(EF05HI20) Refletir sobre as diferentes formas de contribuição das culturas indígenas e africanas na formação da cultura brasileira.
	(EF03HI21) Registrar critérios de marcação da passagem do tempo de acontecimentos ocorridos na cidade em que vive.	(EF04HI19) Consultar fontes de diferentes tipos para obter informações sobre as mudanças na relação do homem com o meio ambiente.	
	(EF03HI22) Comparar marcadores temporais que registram a passagem do tempo em períodos específicos, como década, século, milênio, considerando o uso do calendário.	(EF04HI20) Dimensionar a duração de períodos históricos, tendo como referência materiais que possibilitem concretizar as relações de grandeza entre anos, décadas, séculos, milênios e eras.	
	(EF03HI23) Relacionar a história da cidade aos lugares de memória coletiva.		
	(EF03HI24) Registrar, por meio de múltiplas linguagens, práticas sociais e culturais significativas do cotidiano da cidade no tempo presente, observando mudanças e permanências dessas práticas.		

A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os saberes da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e outras áreas do conhecimento, concorrem para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios, que permitem atribuir sentidos para as dinâmicas das relações entre pessoas, grupos sociais e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer.

As vivências e as experiências dos/as estudantes, de diferentes contextos, contribuem para a compreensão de fenômenos naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos. Além disso, contribuem para o uso de múltiplas formas de expressão, seja por meio dos mapas oficiais e formais e das cartografias sociais que demarcam identidades e percepções culturais sobre e nas paisagens, seja, ainda, na utilização de linguagens diversas.

O componente curricular Geografia trabalha o desenvolvimento de valores sociais como o respeito, a tolerância, a solidariedade, o cuidado de si e do outro, bem como o protagonismo cidadão.

A ênfase nos lugares de vivência, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, de localização, de orientação e de organização das experiências e vivências em diferentes locais, sendo essas noções fundamentais para o trato com os conhecimentos geográficos. Outros conceitos articuladores vão se integrando e ampliando as escalas de análise, como as paisagens, as regiões e os territórios.

Faz-se necessário identificar, em lugares de vivências, a presença e a diversidade de culturas indígenas, afrodescendentes, de ciganos, de mestiços, de migrantes e de imigrantes, bem como de outros grupos sociais, para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, faz-se necessário diferenciar os lugares de vivências e compreender a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento das identidades dos/das

estudantes e sua participação em diferentes grupos sociais. Essa compreensão abre caminhos para práticas pedagógicas provocadoras e desafiadoras, pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, especialmente envolvendo o estudo do cotidiano, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo

Ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que os/as estudantes: compreendam algumas relações estabelecidas no espaço social, em diferentes escalas; desenvolvam raciocínio crítico e atitudes autônomas e propositivas; apropriem-se de múltiplas linguagens a partir das quais signifiquem os saberes geográficos; compreendam noções básicas sobre a produção do espaço.

OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Geografia são apresentados para cada ano da fase inicial do Ensino Fundamental. Na elaboração dos objetivos tomou-se em consideração a ampliação paulatina da complexidade das operações cognitivas, reveladas nos verbos que iniciam o objetivo, o conteúdo-chave que intencionam desenvolver e o contexto espacial e/ou social que pretendem articular. Ao final de cada objetivo, são citados o(s) tema(s) integrador(es) nele tratados, indicado(s) por suas iniciais: [ES] Economia, educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais; [DHC] Direitos humanos e cidadania; [EA] Educação ambiental..

1º
ANO

2º
ANO

(EF01GE01)

Reconhecer características de seus lugares de vivências (moradia, escola etc), em suas semelhanças e diferenças relativas às suas funções e às interações entre pessoas. [DHC]

(EF02GE01)

Entender a organização e as relações existentes entre os diferentes locais que constituem seus lugares de vivências. [DHC]

(EF01GE02)

Identificar, em seus lugares de vivências e em suas histórias familiares, elementos de culturas afro-brasileiras, indígenas, ciganas, mestiças, migrantes e imigrantes [CIA].

(EF02GE02)

Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. [CIA] [EA].

(EF01GE03)

Criar mapas e outros registros cartográficos a partir de contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.

(EF02GE03)

Elaborar e utilizar mapas simples, para a localização e orientação em pequenos deslocamentos nos lugares de vivência [CD].

(EF01GE04)

Utilizar linguagens diversas em registros de observações sobre ritmos naturais e experiências ocorridas em seus lugares de vivências [CD] [EA].

(EF02GE04)

Descrever fenômenos naturais e sociais que acontecem nos seus lugares de vivências e sua periodicidade/sazonalidade [EA] [CIA].

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03GE01) Compreender como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens nos seus lugares de vivências, comparando-os a outros lugares.[EA] [DHC]	(EF04GE01) Reconhecer especificidades e interdependência do campo e da cidade, por meio da análise dos fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas. [ES] [DHC] [CD]	(EF05GE01) Compreender dinâmicas populacionais e relações entre condições de infraestrutura e migrações na unidade da federação em que vive. [CIA] [DHC]
	(EF03GE02) Diferenciar, em seus lugares de vivências, marcas de contribuição de grupos de diferentes origens nos aspectos culturais, econômicos etc [CIA].	(EF04GE02) Conhecer características socioculturais e territorialidades de grupos de diferentes origens, no campo e na cidade, valorizando diversidades e diferenças neles e entre eles. [CIA] [DHC].	(EF05GE02) Reconhecer diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais entre pessoas e grupos sociais em diferentes territórios [CIA] [DHC].
	(EF03GE03) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças .	(EF04GE03) Conhecer elementos principais dos mapas oficiais e formais (legenda, escala, título, coordenadas geográficas) [CD].	(EF05GE03) Compreender como são produzidos mapas oficiais e como são obtidas imagens de satélite, comparando suas funcionalidades [CD].
	(EF03GE04) Analisar elementos que compõem o endereço de sua moradia e de sua escola [DHC].	(EF04GE04) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (distrito, município, unidade da federação, grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivências [DHC].	(EF05GE04) Identificar áreas e territórios diferentes, por suas características naturais, socioeconômicas e étnico-culturais, comparando seus limites e de unidades político-administrativas, localizando seus lugares de vivências em relação a eles [DHC] [ES] [EA].

1º
ANO

2º
ANO

(EF01GE05)
Identificar questões ambientais nos lugares de vivências, formulando perguntas e reconhecendo responsabilidades de todos em relação ao meio ambiente [ES] [EA] [DHC].

(EF02GE05)
Reconhecer vários meios de transporte e de comunicação, sua importância na ligação entre lugares, discutindo riscos e cuidados em seus usos para a vida e para o meio ambiente [ES] [EA] [DHC].

(EF02GE06)
Descrever tipos de trabalho e de atuação de trabalhadores existentes nos lugares de vivências [DHC].

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03GE05) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças+D7 e semelhanças [CD].	(EF04GE05) Conhecer características e fragilidades de ambientes naturais em sua região/seu território, avaliando a ação humana na preservação ou degradação dessas áreas [ES] [EA].	(EF05GE05) Utilizar diferentes linguagens para localizar e apresentar fenômenos sociais e naturais da Unidade Federativa e região em que vive [EA] [CIA] [DHC] [CD].
	(EF03GE06) Comparar impactos das atividades humanas sobre o meio ambiente em paisagens urbanas e rurais [ES] [EA].		(EF05GE06) Identificar impactos ambientais que processos de produção e de consumo de mercadorias provocam na unidade da federação e na região em que vive [ES] [EA].
	(EF03GE07) Reconhecer matérias-primas (papel, madeira, plástico etc.) de objetos presentes no cotidiano, identificando suas origens e trabalhos para sua produção [ES] [EA] [CD].		(EF05GE07) Descrever o percurso da produção de mercadorias consumidas, desde a extração da matéria-prima até a destinação dos resíduos produzidos [ES] [EA].
			(EF05GE08) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social, na gestão pública, responsáveis por buscar soluções para questões sociais e naturais da sociedade [DHC] [EA].

— A ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a área de Ensino Religioso, em articulação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, tem um importante papel de desenvolver aspectos tratados nos campos de experiências que organizam a primeira etapa da educação básica, em especial o campo “O eu, o outro e o nós”. Com relação a este campo o Ensino Religioso contribui para aprofundar aspectos relacionados à construção de identidades a partir de relações de alteridade, nas quais o respeito e acolhimento às diferenças, de gênero, classe social, religião, raça, dentre outras, é condição para a construção de relações mais justas e solidárias entre os/as estudantes. Contribui, ainda, no desenvolvimento das identidades dos sujeitos, considerando as experiências e conhecimentos religiosos e não religiosos já apropriados por eles, ampliando as possibilidades de aprendizagem na medida em que trata do conjunto de conhecimentos constituintes da diversidade cultural e religiosa, permitindo que os/as estudantes identifiquem significados elaborados pelas filosofias de vida e tradições religiosas, em diferentes espacialidades e temporalidades, e construindo sentidos referentes às distintas concepções e práticas socioreligiosas.

O Ensino Religioso, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, articulado com as demais áreas do conhecimento e componentes curriculares, assume, ainda, o compromisso de participar no desenvolvimento dos processos de letramento e de alfabetização, “para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade [...] e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens”, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, em seu art. 24 (BRASIL, 2013).

Propicia ao estudante aprimorar, progressivamente, sua capacidade de leitura de mundo, ampliando conhecimentos referentes às diversidades, educando-o na e para a alteridade, na perspectiva dos Direitos Humanos. Desta maneira o Ensino Religioso contribui para a formação ética, estética, sensível e política possibilitando que se reconheçam e se valorizem enquanto sujeitos que se apropriam de saberes produzindo cultura nas relações com outras pessoas e com a natureza.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO E OS EIXOS DE FORMAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

— OBJETIVOS	— EIXOS DE FORMAÇÃO			
	Letramentos e capacidade de aprender	Leitura do mundo natural e social	Ética e pensamento crítico	Solidariedade e sociabilidade
(EFF1ER01) Reconhecer aos saberes, experiências e conhecimentos relacionados ao religioso e não religioso, enquanto substratos culturais da humanidade, a partir de pressupostos científicos, estéticos, éticos, filosóficos e linguísticos.	X	X	X	
(EFF1ER02) Construir significados, experiências, atitudes de valoração e respeito à diversidade cultural religiosa, a partir da problematização das relações de saberes e poderes de caráter religioso que incidem na sociedade.		X	X	X
(EFF1ER03) Reconhecer diferentes e diferenças por meio do exercício do diálogo inter-religioso e de relações interculturais no contexto, na perspectiva da ética da alteridade.			X	X
(EFF1ER04) Reconhecer a importância de se salvaguardar a liberdade de consciência e de crença, e a laicidade da escola, na constante promoção e defesa da dignidade humana.			X	X

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
E DESENVOLVIMENTO DO
ENSINO RELIGIOSO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Ensino Religioso são apresentados para cada ano da fase inicial do Ensino Fundamental. Na elaboração dos objetivos tomou-se em consideração a ampliação paulatina da complexidade das operações cognitivas, reveladas nos verbos que iniciam o objetivo, o conhecimento específico do componente que intencionam desenvolver e o contexto sociocultural que pretendem articular. Ao final de cada objetivo estão identificados os temas integradores com os quais os objetivos de aprendizagem do Ensino Religioso se propõem dialogar: [ES] Economia, educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais; [DHC] Direitos humanos e cidadania – englobando educação para o trânsito, idosos, questões de diversidade, gênero e sexualidade, segurança alimentar; [EA] Educação Ambiental.

1º ANO	2º ANO	
(EF01ER01) Perceber-se como pessoa dependente de outras pessoas e das relações que se estabelecem no contexto familiar, escolar, cultural, comunitário e ambiental. [DHC] [EA]	(EF02ER01) Reconhecer um conjunto de lembranças e símbolos familiares e comunitários que auxiliam na compreensão respeitosa da trajetória das pessoas nos distintos grupos de pertencimento. [CIA] [DHC]	
(EF01ER02) Reconhecer que o “eu” estabelece relações de pertencimento com a natureza e com a sociedade mediadas pelo corpo, pelas linguagens e pelas especificidades histórico-socioculturais. [ES] [CIA] [CD] [DHC]	(EF02ER02) Construir noções relacionadas à diferença entre símbolos religiosos e não religiosos. [CIA] [DHC]	
(EF01ER03) Reconhecer-se como membro de um núcleo de convivência e de organizações sociais, onde coexistem diferentes corporeidades, identidades, crenças, práticas, costumes e orientações. [CIA] [DHC]	(EF02ER03) Perceber distintas orientações existentes nas diferentes culturas e tradições religiosas referentes ao respeito e ao cuidado da vida, da natureza, do corpo e da saúde. [ES] [CIA] [DHC] [EA]	
(EF01ER04) Compreender que tanto o “outro” quanto o “eu” possuem sentimentos, lembranças, memórias, símbolos, valores, saberes e crenças que se constituem como referências para a construção da identidade pessoal e coletiva. [CIA] [CD] [DHC]	(EF02ER04) Conhecer os símbolos religiosos relacionando-os às suas respectivas culturas, tradições e expressões religiosas, valorizando tanto sua dimensão imanente (material) quanto transcendente (espiritual). [CIA] [DHC] [CD]	
(EF01ER05) Perceber a presença de símbolos e crenças nas manifestações locais constituintes da diversidade cultural. [CIA] [DHC]	(EF02ER05) Identificar alimentos considerados sagrados pelas culturas, tradições e expressões religiosas, identificando os diferentes sentidos e valores que assumem em cada contexto. [ES] [CIA] [DHC] [EA]	

	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03ER01) Reconhecer e respeitar a identidade religiosa e não-religiosa das pessoas em diferentes contextos e espaços socioculturais. [CIA] [CD] [DHC]	(EF04ER01) Distinguir lideranças religiosas de outras lideranças presentes na comunidade e na sociedade. [ES] [CIA] [DHC]	(EF05ER01) Identificar tradições religiosas que utilizam a oralidade como revitalizadora das memórias, saberes, identidades e formas de relacionamento em contextos sociorreligiosos. [CIA] [DHC]
	(EF03ER02) Compreender que os seres vivos, objetos e divindades possuem nomes, valores e significados próprios instituídos e compartilhados pelas pessoas, a partir das heranças culturais, cosmologias e das experiências cotidianas. [CIA] [DHC]	(EF04ER02) Compreender o papel exercido pelos líderes religiosos das diferentes instituições, tradições e comunidades religiosas, bem como o de outras autoridades civis e não religiosas. [ES] [CIA] [DHC] [EA]	(EF05ER02) Perceber a oralidade enquanto um conjunto de linguagens que sustentam e comunicam saberes e experiências que fundamentam concepções e práticas religiosas. [CIA] [CD] [DHC]
	(EF03ER03) Identificar os diferentes nomes, sentidos e significados atribuídos às divindades na diversidade cultural religiosa. [CIA] [DHC]	(EF04ER03) Perceber, em narrativas mitológicas, explicações referentes ao como e ao porquê de as coisas acontecerem, na relação entre imanência (material) e transcendência (espiritual). [CIA] [DHC]	(EF05ER03) (Re)conhecer aspectos que identifiquem os textos sagrados em orais e escritos, de distintas tradições religiosas, movimentos e filosofias de vida. [CIA] [CD] [DHC]
	(EF03ER04) Pesquisar ideias de divindades através de registros históricos dos antepassados. [CIA] [CD] [DHC]	(EF04ER04) Identificar explicações relacionadas à natureza humana e ambiental em mitos que tratam da origem da vida, em diferentes perspectivas religiosas e não religiosas. [CIA] [CD] [DHC] [EA]	(EF05ER04) Compreender como os preceitos ético-morais, transmitidos nos textos sagrados orais e escritos, influenciam as escolhas das pessoas, as relações socioculturais e a organização das sociedades, em diferentes tempos, lugares e espaços. [CIA] [DHC]
	(EF03ER05) Reconhecer que as diferentes ideias e representações das divindades são construções humanas, elaboradas em função das experiências religiosas, realizadas em distintas temporalidades e espacialidades. [CIA] [CD] [DHC] [EA]	(EF04ER05) Reconhecer que a memória dos acontecimentos sagrados é cultivada através de mitos, práticas e símbolos nas diferentes tradições. [CIA] [DHC]	(EF05ER05) Perceber que os textos sagrados orais ou escritos podem estimular práticas de solidariedade, justiça e paz, podendo também fundamentar ações que afrontam os direitos humanos e da Terra. [ES] [CIA] [DHC] [EA]

Nesta seção, são apresentadas as especificidades dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e os objetivos gerais de formação das áreas de conhecimento nesta fase. Em seguida, discorre-se sobre como os componentes curriculares contribuem para o alcance desses objetivos gerais de formação e apresentam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares. Para compreender os fundamentos da organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é importante a leitura da seção 5 deste documento, na qual se apresentam tais fundamentos e a estrutura dos componentes curriculares.

— OS/AS ESTUDANTES E SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, os/as estudantes modificam os vínculos sociais e os laços afetivos, “intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios” (Brasil, 2013, p.110). Ampliam-se também as suas possibilidades intelectuais e intensifica-se a capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os/As estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos a partir do ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos”. (BRASIL, 2013, p. 110)

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades

e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. É frequente, nessa etapa.

[...] observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas. (BRASIL, 2013, p. 110)

Há que se considerar, ainda, que nas sociedades contemporâneas, a multiplicação dos meios de comunicação e informação contribui fortemente para disseminar, entre crianças, jovens e população em geral, o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, “que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais” (BRASIL, 2013, p. 111). Além disso, observa-se que a mídia e as culturas digitais apresentam forte apelo emocional e induzem ao imediatismo de respostas, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. Todo esse quadro impõe desafios ao cumprimento, pela escola, de seu papel com relação à formação das novas gerações. Nesse sentido, é importante que a escola contribua para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e, ao mesmo tempo, se valha desses recursos como meios para promover a aprendizagem, a comunicação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação comum, balizada pelos direitos humanos e democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar diferentes formas de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e

conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na escola. Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes e nem contínuas dos/das estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com diferenças de formação e vivências para enfrentar os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos/das estudantes como indivíduos com histórias e saberes construídos a partir de suas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo como do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Nessa fase do Ensino Fundamental, os/as jovens se deparam, em sua experiência escolar, com desafios de maior complexidade, principalmente pela necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas em que se organizam os conhecimentos relacionados às diferentes áreas de conhecimento. Para fazer frente a esses desafios são necessárias retomadas de aprendizagens realizadas na fase anterior, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios. Tendo em vista a maior especialização nos vários componentes curriculares, nessa etapa é importante considerar os modos de construir conhecimentos nas diferentes áreas, tratando-os, junto aos/as estudantes, como objetos de investigação e como construções históricas. Também cabe a essa etapa contribuir para o fortalecimento da autonomia e da capacidade de acessar, de modo informado, confiante e criativo, diferentes conhecimentos e fontes de informação, contribuindo para que, consideradas as especificidades dos estudantes e das estudantes, sejam-lhes assegurados os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento referidos na Seção 2 deste documento.

Compete à escola, portanto, importante papel na aprendizagem de valores, atitudes e habilidades, por meio da articulação entre vivências e saberes prévios e experiências escolares que possam contribuir para a construção de conhecimentos. O exercício dos direitos civis, políticos, sociais, presentes nos princípios norteadores das DCN – éticos,

políticos e estéticos – (p. 107 e 108) e também nos princípios em que se fundamenta a BNCC, devem pautar as políticas educativas e as ações pedagógicas, no sentido de assegurar a formação imprescindível ao desenvolvimento da sensibilidade e ao exercício da criatividade e da cidadania, com a superação das desigualdades e injustiças históricas. Assim, espera-se que a escola seja também o espaço cultivador de uma consciência cidadã, que permita não só o reconhecimento, mas também a criação de novos direitos e deveres.

— A ÁREA DE LINGUAGENS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na Base Nacional Comum Curricular, a área de Linguagens, nos anos finais do Ensino Fundamental, reúne conhecimentos de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna.

Nessa fase, os/as estudantes encontram-se diante de mudanças significativas, decorrentes da passagem da infância para a juventude, de desafios escolares de maior complexidade e da participação em novos âmbitos sociais. A fase escolar anterior se caracteriza pela ênfase na ampliação das experiências com práticas de ler, escrever, falar, ouvir, criar, movimentar-se e expressar-se em diferentes linguagens, e uma sistematização inicial de recursos expressivos que compõem essas práticas. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a área de Linguagens tem o compromisso de dar continuidade à ampliação das práticas de linguagem, expandir os repertórios dos estudantes, intensificar a diversificação dos campos em que os/as estudantes atuam e adensar a análise de como as manifestações artísticas, corporais e linguísticas se constituem e constituem a vida social.

A ampliação das práticas de linguagem envolve tanto aumentar os repertórios de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, presentes desde os anos iniciais, quanto a incorporação de conhecimentos de língua(s) estrangeira(s), e o uso mais efetivo das tecnologias digitais contemporâneas, que possibilitam novos modos de criar e expressar-se para participar no mundo social. Também passam a fazer parte da vida escolar do/da estudante, nessa fase, práticas de linguagem mais especializadas, considerando o tratamento mais aprofundado dado às manifestações artísticas, corporais e linguísticas, com professores

específicos para cada componente.

Nesse momento da escolarização, os componentes da área da Linguagem propiciam aos jovens a vivência de situações de uso das linguagens em contextos que vão além do seu cotidiano, cada vez mais direcionados ao espaço público, e nos quais são desafiados a atuar em diferentes papéis sociais. É importante considerar também a possibilidade do adensamento da teorização e reflexão crítica em torno e a partir dos conhecimentos da área, dada a maior capacidade de abstração dos/das estudantes. Essa dimensão analítica deve ser realizada não como fim, mas como meio para uma compreensão mais aprofundada dos modos de se expressar e de participar no mundo.

O processo de descentração, que caracteriza esse período de vida, amplia a capacidade dos/das estudantes, tanto de desenvolver sua autonomia, como de cultivar a alteridade. Desse modo, ao se potencializarem novas práticas nos diferentes componentes, também se criam condições para que os/as estudantes percebam a pluralidade sociocultural (artística, corporal e linguística) e as relações entre linguagens, identidades e pertencimentos, alargando as possibilidades de ser e de interagir com grupos sociais.

O trabalho nessa fase fortalece a perspectiva investigativa e de abstração frente ao que os/as estudantes desejam ou precisam aprender. A curiosidade, os processos de percepção e representação, presentes desde as etapas anteriores, passam a constituir práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. Ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se estabelecem relações entre os novos conhecimentos e as culturas juvenis, tornando as aprendizagens significativas, é importante desafiar os/as estudantes em atividades de uso-reflexão-uso de práticas de linguagem que demandem o diálogo entre os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, para que eles possam articulá-los ao lidar com os desafios do mundo que os cerca.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE LINGUAGENS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO

OBJETIVOS	EIXOS DE FORMAÇÃO			
	Letramentos e capacidade de aprender	Leitura do mundo natural e social	Ética e pensamento crítico	Solidariedade e sociabilidade
(EFF2LI01) Usar com autonomia diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), valorizando-as como possibilidades de autoria na vida pessoal e coletiva.	X	X	X	X
(EFF2LI02) Conhecer como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e analisá-las, com vistas a potencializar sua capacidade de produção e interpretação das práticas de linguagem.	X	X	X	
(EFF2LI03) Compreender as práticas de linguagem como produtos culturais, portadores de valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo que estruturam a vida humana.		X	X	
(EFF2LI04) Reconhecer e valorizar a pluralidade das práticas de linguagem como propiciadoras da formação ética, sensível, estética e afetiva dos sujeitos.		X	X	
(EFF2LI05) Conhecer, analisar e interagir com o patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento, relacionando-o com o repertório próprio e com o contexto cultural de produção e apropriação.		X	X	
(EFF2LI06) Interagir de forma ética e respeitosa com o outro, relacionando a diversidade de linguagens com a construção de identidades e a participação social em diferentes campos de atuação.			X	X

(EFF2LI07) Formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens.	X		X	X
(EFF2LI08) Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação e compreendendo seu papel na produção de sentidos em diferentes linguagens.	X	X		

A LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o/a adolescente participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a etapa dão continuidade ao processo de apropriação da leitura, da escrita e da oralidade/sinalização.

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os/as adolescentes já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas cotidianas, literárias, político-cidadãs, investigativas. Para o campo de atuação das práticas

cotidianas, destacam-se os gêneros da comunicação diária — cartas e e-mails, que requerem um olhar atento a aspectos da variação linguística —, em situações de interlocução menos ou mais formais, e também gêneros instrucionais que orientam ações e revelam aspectos discursivos que possibilitam a execução tarefas. Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, no campo das práticas político-cidadãs. Nesse campo, os objetivos se voltam para os gêneros jornalísticos, com o foco em estratégias linguístico-discursivas voltadas para a argumentação. Além desses gêneros, abre-se espaço para aqueles de caráter institucional, que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor), tão importantes para o jovem nessa etapa de formação.

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade/sinalização. Nesse processo, textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa.

Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é tratada na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas.

No âmbito da esfera literária, a utilização, nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, do verbo ‘ler’ apresenta correspondência com ‘apreciar’, com o claro objetivo de evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Os objetivos de aprendizagem, no que tange à formação literária, apontam conhecimentos da narrativa e da poesia que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que

oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos/das estudantes de relacionarem textos.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. As abordagens linguística, metalinguística e reflexiva, ocorrem, desta forma, sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.

Os conhecimentos sobre a língua e a norma padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção desses objetivos na BNCC, considera aqueles conhecimentos fundamentais para que o/a estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o Português Brasileiro.

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos.

A LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental, os(as) estudantes já passaram por experiências literárias com livros da literatura infantil e gêneros da literatura oral, compartilhados na escola. É preciso, então, dar continuidade a esse processo,

oferecendo-lhes textos desafiadores e instigantes da literatura juvenil para que ocorram novas descobertas literárias. Existe uma variada produção literária endereçada ao jovem, que apresenta narrativas mais extensas, de trama mais complexa, e que abarca histórias de aventura, mistério, terror, amor, entre outros temas. No campo da poesia, também se nota, por vezes, uma gradativa mudança de interesses, quando os adolescentes passam a buscar poemas que falam, por exemplo, da iniciação amorosa, poemas que manifestam a irreverência bem-humorada, que desestabilizam as certezas, poemas que mostram a vida social por um ângulo diferente ou aqueles que exploram a participação inventiva e lúdica do leitor na construção de sentidos, sob diferentes formas, como, por exemplo, a poesia visual. Conforme avança na escolaridade, a literatura juvenil passa a dividir espaço com livros da literatura, sem especificações de seu endereçamento, pois é papel da escola criar oportunidades para que os(as) estudantes conheçam também obras consagradas pelo tempo e obras de autores brasileiros e estrangeiros contemporâneos. Esta progressão em direção à ampliação de repertórios está posta nos objetivos de aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental. No 8º e 9º ano, prepara-se, assim, o(a) estudante para o que está por vir no Ensino Médio.

Destaca-se ainda, na proposta de letramento literário para essa etapa da escolaridade, a possibilidade de escrita de textos literários, que pode potencializar o interesse pela literatura. Quando criam poemas ou narrativas literárias, os estudantes reconhecem e passam conscientemente a usar recursos expressivos da linguagem, pensar a língua na sua dimensão estética e a compreender as funções da arte da linguagem, o que favorece a ampliação de sua visão de mundo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEITURA

O eixo **leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem do encontro do leitor com o texto escrito e de sua interpretação, sendo exemplos, as leituras para fruição estética de obras literárias;

para a pesquisa e o embasamento de trabalhos acadêmicos; para a realização de um procedimento; para o conhecimento e o debate sobre temas sociais relevantes. As modalidades de leitura, em voz alta ou de forma silenciosa, também irão ocorrer no espaço escolar, conforme o seu objetivo, considerando que a leitura é uma prática social. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão, tais como:

- a compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, intertextualidade, interdiscurso, ideologias, dentre outros aspectos);
- o reconhecimento da polifonia, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos;
- a reflexão crítica sobre temáticas tratadas nos textos;
- a compreensão de gêneros diversos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de linguagem verbal e multimodal;
- a ampliação do vocabulário, decorrente da leitura de gêneros diversos e do contato com obras de referência (dicionários, por exemplo);
- o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade etc.).

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

LEITURA

TODOS OS CAMPOS DE
ATUAÇÃO

(EF06LP01)

Ler textos de diferentes gêneros, literários e não literários (impressos ou eletrônicos), que circulam em diferentes esferas sociais, mais extensos e com vocabulário variado.

(EF07LP01)

Ler textos de diferentes gêneros, literários e não literários (impressos ou eletrônicos), que circulam em diferentes esferas sociais, mais extensos e com vocabulário pouco usual, inclusive com a presença de termos técnicos.

(EF06LP02)

Reconhecer funções sociais de textos que circulam em esferas da vida social das quais os estudantes participam.

(EF07LP02)

Reconhecer funções sociais de textos que circulam em esferas da vida social, inclusive daquelas das quais os estudantes não participam diretamente, mas que tratam de temas que afetam a vida coletiva.

8º
ANO

(EF08LP01)

Ler textos de diferentes gêneros, literários e não literários (impressos ou eletrônicos), que circulam em diferentes esferas sociais, mais extensos e com vocabulário pouco usual, inclusive com a presença de termos técnicos.

(EF08LP02)

Avaliar a adequação de textos que circulam em diferentes esferas da vida social às suas funções comunicativas.

9º
ANO

(EF09LP01)

Ler textos de diferentes gêneros, literários e não literários (impressos ou eletrônicos), que circulam em diferentes esferas sociais, mais extensos e com vocabulário pouco usual, inclusive com a presença de termos técnicos.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

LEITURA

CAMPO DA VIDA COTIDIANA

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional.

Alguns gêneros textuais deste campo: e-mails, cartas pessoais, texto instrucional (manual, guia, receita etc.), post.

(EF06LP03)
Processar informações de textos instrucionais para realizar ações por eles orientadas.

(EF07LP03)
Analisar aspectos linguísticos e textuais de novas formas de escrita da internet, em registro informal, que vêm se denominando “internetês”.

(EF06LP04)
Reconhecer, em textos instrucionais, a hierarquização de informações que comandam ações.

8º
ANO

(EF08LP03)
Analisar e comparar argumentos e opiniões em comentários de posts publicados em redes sociais.

9º
ANO

(EF09LP02)
Analisar, em textos do cotidiano, em registro formal, como cartas e alguns tipos de e-mails, a adequação das escolhas linguístico-discursivas (lexicais, formas de tratamento, concordância, regência) adequadas à interlocução.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

LEITURA

(EF06LP05)
Ler narrativas da literatura juvenil, em gêneros diversos.

(EF07LP04)
Ler narrativas da literatura juvenil, em gêneros diversos.

CAMPO LITERÁRIO

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura na fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Alguns gêneros textuais deste campo:

Prosa:

narrativas de aventura, narrativas de mistério e suspense, romances, autobiografias, diários, novelas, contos, lendas, fábulas, mitos, crônicas, HQs, mangás, peça teatral.

Poesia:

Poema de verso livre, Poemas de forma fixa — quadras, sonetos, haicais, cordéis, poemas visuais.

(EF06LP06)
Localizar, numa narrativa, os trechos que apresentam a orientação, a complicação, o clímax e desfecho.

(EF07LP05)
Analisar as escolhas lexicais envolvidas na construção de cenas e personagens de uma narrativa.

(EF06LP07)
Comparar, numa narrativa, o uso dos tempos verbais: o pretérito perfeito; o pretérito imperfeito; o pretérito mais-que-perfeito e suas funções.

(EF06LP08)
Reconhecer, numa narrativa, os diferentes empregos das palavras e expressões – denotativas e conotativas – no processo de caracterização de cenas de personagens.

(EF06LP09)
Reconhecer, numa narrativa literária, relações de anterioridade e posteridade e na construção da passagem do tempo.

8º
ANO

(EF08LP04)

Ler gêneros diversos de narrativas literárias da literatura brasileira e mundial.

(EF08LP05)

Analisar o tipo de narrador (em primeira pessoa – personagem, protagonista, testemunha ou terceira pessoa – onisciente, observador) em narrativas literárias e as diferentes vozes presentes na narrativa.

9º
ANO

(EF09LP03)

Ler gêneros diversos de narrativas literárias da literatura brasileira e mundial.

(EF09LP04)

Avaliar o ponto de vista a partir do qual uma história é narrada e as diferentes vozes presentes na narrativa.

(EF09LP05)

Compreender, na leitura de narrativas literárias, figuras de linguagem (metáfora, metonímia, paradoxo, hipérbole, ironia etc.).

6º
ANO

- (EF06LP10)
Ler poemas de formas composicionais variadas.
- (EF06LP11)
Analisar efeitos de sentido produzidos por recursos semânticos.
- (EF06LP12)
Compreender processos figurativos de produção de sentidos na linguagem, com destaque para comparação e metáfora.

- (EF06LP13)
Analisar diálogos que os textos literários narrativos e poéticos estabelecem com outros textos, no nível temático.

7º
ANO

- (EF07LP06)
Ler poemas de gêneros variados.
- (EF07LP06)
Analisar efeitos produzidos por recursos expressivos como rimas, aliterações, assonâncias na leitura de poemas.
- (EF07LP07)
Compreender processos figurativos de produção de sentidos na linguagem, com destaque para personificação e a metonímia.

- (EF07LP08)
Analisar elementos – referências, alusões, retomadas – que estabelecem intertextualidade em textos literários, narrativos e poéticos.

8º
ANO

(EF08LP06)

Ler poemas da literatura brasileira e mundial.

(EF08LP07)

Comparar variados gêneros de poemas (cordel, poesia concreta, lira, soneto, dentre outros).

(EF08LP08)

Analisar imagens poéticas construídas pelo uso de comparações, metáforas e metonímias.

(EF08LP09)

Compreender processos figurativos de produção de sentidos na linguagem, com destaque para a hipérbole e a ironia.

(EF08LP10)

Analisar, em textos literários narrativos e poéticos, a ocorrência da intertextualidade em aspectos da estrutura composicional e do estilo.

9º
ANO

(EF09LP06)

Ler poemas da literatura brasileira e mundial.

(EF09LP07)

Comparar diferentes gêneros de poemas, identificando elementos socioculturais envolvidos na sua produção.

(EF09LP08)

Analisar os efeitos de sentido decorrentes da articulação entre forma – dimensão sonora e imagética – e conteúdo – dimensão semântica – em poemas.

(EF09LP09)

Compreender processos figurativos de produção de sentidos na linguagem, com destaque para a ironia, a antítese, o paradoxo.

(EF09LP10)

Reconhecer e analisar, em textos literários narrativos e poéticos, a presença de diferentes tipos de intertextualidade, tais como: paródias, paráfrases e pastiche.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

LEITURA

CAMPO POLÍTICO-CIDADÃO

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

Alguns gêneros textuais deste campo: notícias, reportagens, cartas do leitor, cartas ao leitor, artigos de opinião, editoriais.

(EF06LP14)

Compreender como as notícias se estruturam (título, subtítulo, lide, corpo da notícia).

(EF06LP15)

Identificar recursos linguístico-discursivos de títulos e subtítulos e sua eficácia na construção do sentido global do texto.

(EF06LP16)

Identificar recursos linguístico-discursivos que caracterizam prescrição (uso do imperativo, por exemplo), na leitura de gêneros que regulam direitos e deveres, como o regimento da escola.

(EF06LP17)

Analisar o funcionamento e a pertinência de gêneros que regulam direitos e deveres.

(EF07LP09)

Analisar criticamente informações que constituem o lide (o quê, quem, onde, quando, como, por quê) em notícias que circulam em diferentes mídias.

(EF07LP10)

Identificar, em notícias, recursos linguístico-discursivos responsáveis pela ordenação dos eventos.

(EF07LP11)

Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos linguístico-discursivos da prescrição e as relações de causalidade na leitura de gêneros que regulam direitos e deveres, como o regimento da escola, discutindo sobre suas implicações sociais.

8º
ANO

(EF08LP11)
Reconhecer argumentos e contra-argumentos em artigo de opinião.

(EF08LP12)
Analisar a organização textual (artigos, incisos, capítulos etc.) e a seleção lexical e morfosintática, na leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente, avaliando suas implicações para o exercício da cidadania e a vida e sociedade.

9º
ANO

(EF09LP11)
Avaliar, em depoimentos, entrevistas, editoriais, artigos de opinião, posicionamentos que constroem a argumentação.

(EF09LP12)
Reconhecer diferentes tipos de argumentos – de autoridade, por comprovação, por exemplificação, de causa e consequência – em gêneros argumentativos diversos.

(EF09LP13)
Analisar a organização textual (artigos, incisos, capítulos etc.) e a seleção lexical e morfosintática, na leitura de gêneros como o Código de Defesa do Consumidor, avaliando suas implicações para a vida em sociedade.

LEITURA

CAMPO INVESTIGATIVO

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

Alguns gêneros textuais deste campo: textos didáticos, resenhas, entrevistas, relatos de experimentos, gráficos, infográficos, tabelas, verbetes.

6º
ANO

(EF06LP18)
Selecionar, em textos didático-expositivos, informações relevantes para atender a finalidades específicas.

(EF06LP19)
Identificar, em textos didático-expositivos, tema e ideias principais.

(EF06LP20)
Resumir textos didático-expositivos.

7º
ANO

(EF07LP12)
Compreender recursos linguístico-discursivos próprios das sequências descritivas e expositivas, em gêneros didático-expositivos, como verbetes de dicionários, textos de divulgação científica, infográfico etc.

8º
ANO

(EF08LP13)
Reconhecer a função da hierarquização de tópicos em textos didático-expositivos.

(EF08LP14)
Relacionar os tópicos de textos didático-expositivos.

9º
ANO

(EF09LP14)
Comparar e avaliar informações apresentadas em diferentes textos didático-expositivos que articulam diferentes modalidades de linguagem – imagens, sons, texto verbal – e circulam em diferentes suportes.

ESCRITA

O eixo da **escrita** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito que tem por finalidades, por exemplo, expressar a posição em um artigo de opinião, escrever um bilhete, relatar uma experiência vivida, registrar rotinas escolares, regras e combinados, registrar e analisar fatos do cotidiano em uma crônica, descrever uma pesquisa em um relatório, registrar ações e decisões de uma reunião em uma ata, dentre outras. O tratamento das práticas de escrita compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão, tais como:

- a reflexão sobre as situações sociais em que se escrevem textos, a valorização da escrita e a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais ela está presente;
- a análise de gêneros, em termos das situações nas quais são produzidos e dos enunciadores envolvidos;
- a reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros a serem produzidos;
- o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos e o uso da variedade linguística apropriada a esse contexto; os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera de circulação e a variedade linguística que se deva/queira acatar;
- a utilização da reescrita como uma prática indispensável ao desenvolvimento da produção textual escrita;
- a reflexão sobre os recursos linguísticos e multimodais empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas;
- o desenvolvimento da autoria, como consequência da reflexão sobre a própria experiência de produção de textos, em variados gêneros e em diversas situações de produção.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

ESCRITA

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma aplicados à produção e revisão textual

(EF06LP21)

Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em tópicos e parágrafos.

(EF07LP13)

Organizar o texto em unidades de sentido e dividindo-o em tópicos e parágrafos.

(EF06LP22)

Reconhecer/Utilizar recursos de coesão referencial: nome e pronomes.

(EF07LP14)

Reconhecer/Utilizar recursos de coesão referencial: anáfora e catáfora.

(EF06LP23)

Empregar as regras de concordância nominal – relações entre os substantivos e seus determinantes, refletindo sobre a sintaxe da língua.

(EF07LP15)

Empregar as regras de concordância verbal.

(EF06LP24)

Empregar vírgula para separar orações dentro do período.

(EF07LP16)

Empregar a vírgula em intercalações de expressões e orações no interior do período.

8º
ANO

9º
ANO

(EF08LP15)
Organizar o texto em unidades de sentido e dividindo-o em tópicos e parágrafos.

(EF09LP15)
Organizar o texto em unidades de sentido e dividindo-o em tópicos e parágrafos.

(EF08LP16)
Reconhecer/Utilizar recursos de coesão sequencial: as conjunções e seu valor semântico.

(EF09LP16)
Reconhecer/utilizar recursos de coesão sequencial: o pronome relativo, seu funcionamento e papel na referência.

(EF08LP17)
Empregar a regência verbal, considerando a relação entre o verbo e seus complementos.

(EF08LP18)
Empregar a vírgula para indicar inversão sintática e supressão de palavra ou expressão.

(EF09LP17)
Empregar a vírgula e o ponto e vírgula em enumerações e na estrutura do período composto.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

ESCRITA

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

(EF06LP25)

Empregar as regras de acentuação de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

(EF06LP26)

Escrever corretamente palavras com irregularidades ortográficas (diferentes sons representados pelos grafemas 's'; pelo 'z'; diferentes grafemas que representam o som 'g'; diferentes sons realizados pelo grafema 'x'; o uso de 'h' em início de palavra).

(EF06LP27)

Empregar recursos semânticos da sinonímia, antonímia e homonímia em textos diversos.

(EF07LP17)

Empregar a ambiguidade como recurso semântico na produção de efeito de sentido.

8º
ANO

9º
ANO

(EF08LP19)

Empregar o acento grave refletindo sobre os usos de artigos e preposições.

(EF08LP20)

Empregar diferentes recursos de polissemia para produzir efeitos de sentido em textos diversos.

EIXO

6º
ANO

7º
ANO

ESCRITA

CAMPO DA VIDA COTIDIANA

Campo de atuação relativo à participação em situações de produção escrita, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional.

Alguns gêneros textuais deste campo: e-mails, cartas, post (em blogs e websites)

(EF06LP28)

Escrever textos que circulam na internet em situações menos formais, da vida cotidiana (postagens na internet, e-mails etc.).

(EF06LP29)

Refletir sobre a variação linguística nos textos produzidos na/para a internet.

(EF07LP18)

Comparar os diferentes modos de comunicação e formas de interlocução em textos produzidos para/na internet.

(EF07LP19)

Utilizar o “internetês” e refletir sobre as regras desse tipo de linguagem da internet.

8º
ANO

(EF08LP21)
Escrever cartas, e-mails, posts para redes sociais ou blogs, em situações/interlocuções mais formais.

(EF08LP22)
Refletir sobre o endereçamento dos textos e sobre as escolhas linguísticas adequadas à interlocução proposta.

9º
ANO

(EF09LP18)
Escrever carta de solicitação para ser enviada por e-mail.

(EF09LP19)
Avaliar os recursos linguístico-discursivos como formas de tratamento; uso de articuladores (conjunções/conectores) no desenvolvimento de justificativa da solicitação; uso de expressões para encerrar a carta, adequadas às exigências formais do gênero.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

ESCRITA

CAMPO LITERÁRIO

Campo de atuação relativo à participação em situações de produção escrita, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Alguns gêneros textuais

deste campo: Prosa: autobiografias, contos, minicontos, lendas, fábulas, crônicas, HQs, animes, mangás, peças teatrais, fanfics. Poesia: poemas de verso livre, poemas de forma fixa – quadras, cordéis, poemas visuais.

(EF06LP30)
Escrever textos autobiográficos a partir de um recorte temático (por exemplo: bichos, brincadeiras, amizades, família etc.)

(EF06LP31)
Utilizar modos verbais (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito) adequados à narração de fatos passados em relatos autobiográficos.

(EF06LP32)
Produzir textos literários que articulem linguagem verbal e não verbal na construção da narrativa.

(EF06LP33)
Explorar efeitos de sentido produzidos por recursos semânticos e sonoros, na criação de poemas de versos livres.

(EF07LP20)
Produzir pequenos contos de suspense, de mistério, de terror, de humor.

(EF07LP21)
Empregar conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história. Introduzir vozes de personagens, fazendo uso de discurso direto, indireto ou indireto livre.

(EF07LP22)
Estruturar o texto de modo a contemplar as suas partes como a complicação, o clímax, e o desfecho.

(EF07LP23)
Explorar cadência, ritmos e rimas, na criação de poemas da literatura popular e/ou juvenil como o cordel e o rap.

8º
ANO

9º
ANO

(EF08LP23)
Adaptar textos literários para encenação teatral, empregando, com adequação, rubricas, narração e falas de personagens.

(EF08LP24)
Empregar com adequação variedades linguísticas (dialetos, regionalismos, gírias, registro formal/informal) nas falas de personagens.

(EF08LP25)
Produzir releituras de obras literárias de diferentes gêneros.

(EF08LP26)
Usar figuras de linguagem como comparações, metáforas e metonímias na criação de poemas que tratem de temáticas de interesse dos jovens, como amor, amizade, aventuras, desafios, mundo virtual, conflitos geracionais etc.

(EF09LP20)
Produzir contos ou crônicas sobre temáticas de interesse dos jovens como o amor, a amizade, as relações sociais.

(EF09LP21)
Utilizar conhecimentos sobre foco narrativo – em primeira pessoa, terceira pessoa –, sobre tipos de narrador, sobre a construção de personagens na escrita de narrativas de ficção.

(EF09LP22)
Praticar a intertextualidade (paráfrase, paródia), tendo como referência poemas da literatura brasileira.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

ESCRITA

CAMPO POLÍTICO-CIDADÃO

Campo de atuação relativo à participação em situações de produção escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos;

Alguns gêneros textuais deste campo: notícias, cartas do leitor, artigos de opinião, charges, propagandas, anúncios, classificados, panfletos, cartazes.

(EF06LP34)

Produzir textos de diferentes gêneros – charges, tirinhas, que conjuguem linguagem verbal e não verbal sobre fatos e eventos noticiados em diferentes mídias.

(EF07LP24)

Produzir textos com linguagem adequada e estrutura pertinente ao gênero, que apresentem encaminhamentos para resolução de problemas que afetam a vida comum.

(EF07LP25)

Justificar posicionamentos utilizando vocabulário pertinente e estruturas sintáticas adequadas à situação de comunicação na produção de gêneros reivindicatórios, por exemplo, carta do leitor.

(EF06LP35)

Produzir notícias sobre tema relevante utilizando de forma adequada os elementos do gênero (título, subtítulo, lide, corpo da notícia) .

(EF07LP26)

Relacionar imagem e texto verbal na produção de anúncio publicitário.

(EF07LP27) Utilizar

adequadamente estratégias discursivas de convencimento na produção de textos publicitários.

8º
ANO

(EF08LP27)
Utilizar argumentos e contra-argumentos que apontem com clareza a direção argumentativa que se quer defender em artigo de opinião.

(EF08LP28)
Empregar elementos de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase, coerentes com o posicionamento sobre o tema.

(EF08LP29)
Conjugar elementos verbais e visuais, exercitando a capacidade de concisão da linguagem, na produção de texto publicitário, por exemplo, uma campanha educativa.

9º
ANO

(EF09LP23)
Produzir artigo de opinião utilizando tipos de argumento e conectores adequados à situação de comunicação.

(EF09LP24)
Utilizar diferentes tipos de argumentos – de autoridade, por comprovação, por exemplificação, de causa e consequência – na construção de gêneros argumentativos.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

ESCRITA

CAMPO INVESTIGATIVO

Campo de atuação relativo à participação em situações de produção escrita de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

Alguns gêneros textuais deste campo: entrevistas, relatos de experimentos, gráficos, infográficos, tabelas, documentário.

(EF06LP36)
Elaborar roteiros ou protocolos de questões para entrevistas e enquetes sobre temas em estudo.

(EF06LP37)
Transcrever respostas de entrevistas, retextualizando o texto oral para a escrita.

(EF07LP28)
Organizar esquematicamente informações oriundas de pesquisas sobre tema em estudo.

(EF07LP29)
Elaborar quadros, tabelas ou gráficos para a compreensão de temas em estudo a serem apresentados, com ou sem apoio de ferramentas digitais.

8º
ANO

(EF08LP30)

Elaborar infográfico para a visualização/exposição de temas de estudo, por meio de elementos verbais e visuais.

9º
ANO

(EF09LP25)

Elaborar apresentação de trabalho, usando recursos audiovisuais para exposição que integrem tópicos, pequenos textos, imagens e/ou vídeos sobre tema de estudo.

ORALIDADE/SINALIZAÇÃO

O eixo da **oralidade/sinalização** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização – no caso dos/as estudantes surdos/as, oralizados/as ou não, que têm na Libras sua primeira língua – com ou sem contato face a face como, por exemplo, aula dialogada, recados gravados, seminário, debate, apresentação de programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, contação de histórias, dentre outras. Todas essas práticas podem se dar por meio da oralidade ou da sinalização em LIBRAS. O tratamento das práticas orais compreende:

- a produção de gêneros orais, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção e à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas;
- a compreensão de gêneros orais, que envolve o exercício da escuta ativa, voltada tanto para questões relativas ao contexto de produção dos textos, quanto para a observação das estratégias discursivas e dos recursos linguísticos mobilizados;
- as relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos;
- a oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos envolvidos, como diferentes entonações de voz, movimentos do corpo, dentre outros;
- as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.

Na abordagem dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao eixo “oralidade”, é fundamental que as propostas curriculares prevejam as formas de acessibilidade dos/das estudantes surdos/as ou com baixa audição às situações de fala e escuta a partir das quais se apropriam da Língua Portuguesa como língua materna ou segunda língua, no caso dos usuários de Libras.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

ORALIDADE/SINALIZAÇÃO

CAMPO LITERÁRIO

Campo de atuação relativo à participação em situações de escuta, produção oral/sinalizada, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Alguns gêneros deste campo: narrativas de aventura, narrativas de mistério/suspense, romances, autobiografias, novelas, contos, lendas, fábulas, mitos, crônicas, HQs, mangás, peças teatrais

(EF06LP38)

Recontar o enredo de narrativas literárias menos extensas como contos, crônicas, lendas, fábulas, mitos, em rodas ou círculos de leitura.

(EF06LP39)

Reconhecer pela escuta atenta os diferentes momentos do enredo de narrativa recontada em rodas ou círculos de leitura.

(EF07LP30)

Recontar o enredo de narrativas literárias mais extensas como novelas e romances da literatura juvenil, reconstituindo coerentemente a sequência narrativa, a ambientação, as características físicas e psicológicas dos personagens etc.

8º
ANO

(EF08LP31)

Dramatizar ou encenar peças teatrais utilizando entonações adequadas à caracterização dos personagens.

9º
ANO

(EF09LP26) Comparar aspectos relativos ao enredo, à construção dos personagens, ao tempo e ao espaço a partir da leitura de obras literárias e cinematográficas, em situação de círculos ou rodas de leitura.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

ORALIDADE/SINALIZAÇÃO

CAMPO POLÍTICO-CIDADÃO

Campo de atuação relativo à participação em situações de escuta e produção oral/sinalizada, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

Alguns gêneros textuais deste campo: fóruns, enquetes, depoimentos, comentários, podcast, debate.

(EF06LP40)
Identificar as informações principais numa notícia ouvida.

(EF07LP31)
Examinar a seleção vocabular e as diferentes formas de expor argumentos na escuta de respostas a perguntas em entrevistas ou enquetes.

(EF06LP41)
Responder oralmente, ou sinalizar, a perguntas, fóruns ou enquetes, justificando posicionamentos e adequando o vocabulário às condições de comunicação.

(EF07LP32)
Construir argumentos coerentes, planejando e monitorando a fala/sinalização, adequando-a à participação em interações que envolvam a resolução de situações-problema.

8º
ANO

(EF08LP32)
Identificar e analisar os posicionamentos defendidos e refutados na escuta de gêneros como entrevista, debate, televisivo, debate em redes sociais, dentre outros.

(EF08LP33)
Construir argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em debates sobre temas controversos e/ou polêmicos do repertório dos alunos.

9º
ANO

(EF09LP27)
Avaliar os tipos de argumento (como a explicação, exemplificação, voz de autoridade, comprovação científica) na escuta de gêneros como debate político, comentário, entrevista, dentre outros.

(EF09LP28)
Usar diferentes tipos de argumento (como explicação, exemplificação, relação de causa e efeito) e conectores próprios da oralidade formal, em debates regrados sobre temas controversos e/ou polêmicos do repertório dos alunos.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

ORALIDADE/SINALIZAÇÃO

(EF06LP42)

Apresentar oralmente resultados de estudos apoiando-se em roteiros ou protocolos de questões.

(EF07LP33)

Apresentar oralmente resultados de estudos com apoio de quadros, tabelas ou gráficos, com ou sem o uso de recursos das novas tecnologias da informação e comunicação.

CAMPO INVESTIGATIVO

Campo de atuação relativo à participação em situações de escuta e produção oral/sinalizada de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

Alguns gêneros textuais deste campo: apresentação de trabalhos, exposição oral, seminário.

8º
ANO

(EF08LP34)
Planejar e apresentar exposições orais sobre temáticas diversas, propondo encaminhamento para questões de diferentes naturezas.

9º
ANO

(EF09LP29)
Planejar e apresentar seminários sobre temáticas diversas, propondo encaminhamento para questões de diferentes naturezas.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA

Os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma são construídos e mobilizados na leitura e produção de textos. Eles envolvem posição ativa dos estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções.

(EF06LP43)

Compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável.

(EF06LP44)

Refletir sobre a variação de registro e sobre a variação regional e social da língua.

(EF06LP45)

Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da língua padrão.

(EF06LP46)

Compreender o sintagma nominal e seus constituintes: relações sintagmáticas entre os substantivos e seus “determinantes”, que contribuem para a compreensão de usos e normas de sintaxe de concordância nominal.

(EF07LP34)

Compreender a estrutura básica da sentença simples (ou período simples): a noção de sujeito e predicado, que contribui para a compreensão crítica dos usos e normas da sintaxe de concordância verbal.

(EF06LP47)

Reconhecer a função de palavras e suas flexões (verbos, nomes substantivos e adjetivos).

(EF07LP35)

Reconhecer a função de palavras e suas flexões (pronomes, artigos, numerais, preposições, advérbios).

(EF06LP48)

Reconhecer e analisar relações de sinonímia, antonímia, homonímia em textos diversos.

(EF07LP36)

Reconhecer e analisar a ambiguidade como recurso semântico na produção de efeito de sentido.

(EF07LP37)

Refletir sobre processos de formação de palavras por derivação: prefixos e sufixos.

(EF06LP49)

Compreender figuras de linguagem, com destaque para a comparação e a metáfora.

(EF07LP38)

Compreender figuras de linguagem, com destaque para, personificação e a metonímia.

8º
ANO

9º
ANO

(EF06LP43)

Compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável.

(EF06LP44)

Refletir sobre a variação de registro e sobre a variação regional e social da língua.

(EF06LP45)

Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da língua padrão.

(EF08LP35)

Compreender o sintagma verbal: a relação entre o verbo e seus complementos, que contribui para a compreensão crítica dos usos e normas da sintaxe de regência.

(EF09LP30)

Compreender a estrutura da sentença complexa: compreensão do modo como se constituem as sentenças complexas: estruturas sindéticas e assindéticas; o papel da vírgula, dos conectores, dos pronomes relativos.

(EF08LP36)

Compreender a conjugação dos verbos no português brasileiro (verbos regulares).

(EF09LP31)

Compreender a conjugação dos verbos no português brasileiro (verbos irregulares mais usados).

(EF08LP37)

Reconhecer e analisar a polissemia e seus efeitos de sentido em textos diversos.

(EF08LP38)

Refletir sobre processos de formação de palavras por composição: aglutinação e justaposição.

(EF09LP32)

Refletir sobre processos de formação de palavras por derivação imprópria. E sobre estrangeirismos.

(EF08LP39)

Compreender figuras de linguagem com destaque para a hipérbole e a ironia.

(EF09LP33)

Compreender figuras de linguagem, com destaque para a ironia, a antítese, paradoxo.

A LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os anos finais do Ensino Fundamental marcam a transição da infância para a adolescência, com grandes mudanças no desenvolvimento pessoal. Nesse período da vida, os/as estudantes modificam os vínculos sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade, a construção de valores próprios e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero. Também ampliam suas possibilidades intelectuais, a capacidade de realização de raciocínios mais abstratos e a avaliação de si e do seu entorno a partir do ponto de vista dos demais.

Na perspectiva de educação linguística, de letramentos e de interculturalidade, adotada pelo componente curricular Língua Estrangeira Moderna, torna-se importante, nessa etapa, que os/as estudantes tenham oportunidades para aprofundar o conhecimento sobre si e sobre o outro, conhecer outros modos de ver e analisar o mundo em que vivem e compreender as relações que estabelecem e podem estabelecer com outras perspectivas sobre o que já conhecem. O fortalecimento de identidades, de vínculos e de protagonismo responsável requer desnaturalizar o conhecido e desenvolver a capacidade de acessar, selecionar e usar, de modo criativo e confiante, fontes de informação e conhecimentos para lidar com os desafios humanos e sociais do mundo em que vivem.

Na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, o componente Língua Estrangeira Moderna propicia aos/as estudantes a aprendizagem de valores, atitudes e conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da cidadania, valorizando a diversidade de suas próprias culturas e das de outros grupos sociais, ampliando o olhar em uma formação para a cidadania compromissada com uma visão plural de mundo. Ao desencadear sentimentos, afetos, valores e possibilidades para (re)criar identidades e de se relacionar com o outro, a aprendizagem de outras línguas contribui para o conhecimento e a construção de outros modos de ver o mundo e para o rompimento de estereótipos.

A leitura das perguntas que orientam o trabalho com línguas estrangeiras, em cada uma das práticas, nos quatro anos que

compõem essa etapa, permite visualizar que a aprendizagem de língua estrangeira deve acontecer por meio de textos e da apropriação de recursos linguístico-discursivos e culturais para conhecer, refletir sobre e atuar em relação a questões relevantes para os sujeitos nesse período da vida, priorizando as atuações que já têm e que possam ter com diferentes grupos, (res)significando, fortalecendo e ampliando vínculos e a participação no seu entorno também em outra(s) língua(s).

Ao concluir o Ensino Fundamental, espera-se que o/a estudante tenha tido vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e que compreenda a experiência com diferentes línguas como desencadeadora de sentimentos, valores e possibilidades de autoconhecimento e de interação com o outro. Espera-se que compreenda a natureza social e histórica da construção de identidades e do mundo e as possibilidades de autoria e protagonismo para participar nas práticas sociais cidadãs. Espera-se que ele/ela se aproprie de conhecimentos linguístico-discursivos e culturais em língua estrangeira para participar de interações por meio de textos em diferentes práticas sociais, sobre temas relevantes à sua atuação no mundo em que vive, buscando soluções para lidar com os desafios de escuta, leitura, oralidade e escrita de textos em língua estrangeira, ampliando sua capacidade de aprender a aprender.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir de práticas sociais que tratam das dimensões identidade, cultura, cidadania, ciência, tecnologia e trabalho, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o conjunto de objetivos de aprendizagem propostos tem o intuito de sublinhar a importância de aprender a língua estrangeira no uso e para o uso. Cada uma das práticas reúne determinados temas, e as participações desejadas orientarão a seleção de gêneros do discurso e dos textos que os constituem. Os temas e gêneros do discurso que compõem as práticas são indicados como possíveis geradores de objetivos de aprendizagem que podem se tornar mais específicos e detalhados, de acordo com cada contexto escolar.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

PRÁTICAS DA VIDA COTIDIANA

Referem-se à participação dos/as estudantes nas variadas atividades em que atuam e desejam atuar, em espaços e grupos sociais em que circulam. São priorizadas situações de interação por meio de textos em língua estrangeira em variados gêneros do discurso que digam respeito à reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos.

Quem sou eu e com quem convivo?

(EF06LE01)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a identidades, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se referir a si, ao outro, a ideias e modos de vida.

(EF06LE02)
Compreender diferentes formas de convívio como manifestações culturais, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se relacionar com o outro.

Como é o mundo em que vivo?

A que grupos pertencem?

(EF07LE01)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a grupos de pertencimento, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para justificar escolhas e influências.

(EF07LE02)
Relacionar diferentes formas de convívio a espaços de vivências, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para explicar essas relações.

8º
ANO

9º
ANO

**Como eu era e
como sou agora?**

**O que eu quero
para o futuro?**

(EF08LE01)

Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a mudanças na sua vida e na vida de outras pessoas, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para relacionar modos de ser a diferentes momentos da vida.

(EF09LE01)

Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a sonhos, desejos e projetos, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para conhecer e expressar possibilidades para sua vida futura.

(EF08LE02)

Relacionar mudanças de formas de convívio com tempos, espaços e propósitos, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se posicionar frente a mudanças.

(EF09LE02)

Relacionar formas de convívio ao planejamento de atividades, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para propor mudanças.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

**PRÁTICAS ARTÍSTICO-
LITERÁRIAS**

Referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que envolvam a fruição estética, a criatividade imaginativa e a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos a partir de textos artístico-literários. Os gêneros do discurso focalizados nessas práticas incluem textos artístico-literários em língua estrangeira, em sua versão original ou em recriações (versões para neoleitores, adaptações para filmes, canções, pinturas, quadrinhos, *fanfiction* etc.), de culturas estrangeiras ou locais.

Que outras identidades são possíveis?

(EF06LE03)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira, tomando conhecimento do patrimônio artístico-cultural que se constrói em obras em língua estrangeira e percebendo pontos de identificação com o repertório próprio de experiências artísticas e literárias.

(EF06LE04)
Interagir por meio de textos, apropriando-se de recursos artísticos, literários e linguístico-discursivos e culturais para compreender representações que rompem com o cotidiano e identificar e valorizar diversidades identitárias e culturais.

Como compreendo o meu espaço e o espaço de outros?

(EF07LE03)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira, tomando conhecimento do patrimônio artístico-cultural que se constrói em obras em língua estrangeira e identificando pontos de relação com o repertório próprio de experiências artísticas e literárias.

(EF07LE04)
Interagir por meio de textos artístico-literários, apropriando-se de recursos artísticos, literários e linguístico-discursivos e culturais para compreender representações que rompem com o cotidiano e relacionar espaços de vivências a atividades sociais e manutenção ou mudança de modos de vida.

8º
ANO

9º
ANO

Como viveram e como vivem outros povos?

Que mundos conhecemos?

Por que são assim?

(EF08LE03)

Interagir por meio de textos em língua estrangeira, tomando conhecimento do patrimônio artístico-cultural que se constrói em obras em língua estrangeira e relacionando-o com o repertório próprio de experiências artísticas e literárias.

(EF09LE03)

Interagir por meio de textos em língua estrangeira, tomando conhecimento do patrimônio artístico-cultural que se constrói em obras em língua estrangeira e ampliando suas relações com o repertório próprio de experiências artísticas e literárias.

(EF08LE04)

Interagir por meio de textos artístico-literários, apropriando-se de recursos artísticos, literários e linguístico-discursivos e culturais para compreender representações da realidade e relacionar modos de vida a diferentes épocas e lugares.

(EF09LE04)

Interagir por meio de textos artístico-literários, apropriando-se de recursos artísticos, literários e linguístico-discursivos e culturais para refletir sobre valores éticos e para compreender representações da realidade e contextualizar, histórica e socialmente, aspectos de sua própria cultura e de outras.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

PRÁTICAS POLÍTICO-CIDADÃS

Referem-se à participação dos/as estudantes em atividades relacionadas à construção e ao exercício da cidadania. São priorizadas situações de interação, por meio de textos em língua estrangeira em gêneros do discurso que digam respeito a regras de convivência em espaços de diversidade, a responsabilidades individuais e coletivas, a direitos e deveres do cidadão, a posicionamentos, conflitos, manifestações, reivindicações e modos de intervenção relacionados a questões sociais e políticas que tenham relevância para a vida dos sujeitos nas comunidades em que atuam.

Que papéis desempenho nos espaços em que atuo?

Quais são as regras de convivência e respeito em diferentes espaços?

Como são instituídas?

Poderiam ser diferentes?

(EF06LE05)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas ao convívio nos diferentes espaços em que atua, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se posicionar frente a responsabilidades individuais e coletivas.

(EF07LE05)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a regras e códigos de conduta do cotidiano nos diferentes espaços em que atua, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se posicionar frente a situações-problema.

8º
ANO

Como me posiciono diante de diferentes valores culturais?

(EF08LE05)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a diferentes padrões culturais e éticos, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se posicionar frente a diferentes valores e modos de vida.

9º
ANO

Como me posiciono diante do desenvolvimento social, econômico e cultural?

(EF09LE05)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas ao desenvolvimento social, econômico e cultural de diferentes povos, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se posicionar frente a elas e propor mudanças.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

PRÁTICAS INVESTIGATIVAS

Referem-se à participação dos/as estudantes em atividades relacionadas à valoração, à construção e à divulgação de saberes e conhecimentos. São priorizadas situações de interação por meio de textos em língua estrangeira em gêneros do discurso do âmbito da divulgação científica.

Que línguas falamos?

O que conheço dessas línguas?

Como a(s) língua(s) podem unir ou separar?

(EF06LE06)

Reconhecer a presença de marcas de diferentes línguas na comunidade em que se vive, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para identificar e valorizar o plurilinguismo e o hibridismo linguístico.

(EF07LE06)

Reconhecer a ocorrência de diferentes línguas e de diferentes registros e sotaques na fala de pessoas da comunidade, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para relacionar variedades linguísticas, identidades e pertencimento.

8º
ANO

9º
ANO

Como aprendo outras línguas?

Como organizo o conhecimento sobre as línguas?

**Que línguas aprender?
Para quê?**

(EF08LE06)
Analisar experiências de aprendizagem de línguas, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para relacionar modos de aprender com diferentes propósitos de aprendizagem.

(EF09LE06)
Analisar o uso de línguas na sociedade, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para identificar conhecimentos necessários para a participação em diferentes âmbitos sociais e se posicionar frente a valores atribuídos às línguas na sociedade.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

PRÁTICAS DIGITAIS

Referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que demandam experimentar e criar novas linguagens e novos modos de interação social com o uso das tecnologias contemporâneas. São priorizadas situações de interação por meio de textos em língua estrangeira em gêneros do discurso que tratem de relações que os sujeitos estabelecem com o uso de recursos tecnológicos na sua vida para buscar, produzir, compartilhar, divulgar e conservar conhecimentos e participar de comunidades de interesse de modo ético e responsável.

Que recursos digitais eu uso?

Em que línguas?

Como aprender línguas no mundo virtual?

(EF06LE07)
Conhecer recursos digitais, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para relacionar suas funcionalidades a possibilidades de uso em diferentes línguas.

(EF07LE07)
Conhecer recursos digitais, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para relacionar suas funcionalidades a possibilidades de uso para aprender línguas.

8º
ANO

9º
ANO

Como se faz para pesquisar e usar dados do mundo virtual?

Como se sabe se uma fonte é confiável?

Existe segurança e privacidade no mundo virtual?

(EF08LE07)

Buscar e explorar ambientes virtuais de informação, diversão e socialização em língua estrangeira, apropriando-se de terminologias utilizadas para compreender modos de navegação e de interação.

(EF09LE07)

Interagir com textos em língua estrangeira sobre regras e códigos de conduta no mundo virtual, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para compreender e se posicionar sobre o uso responsável de recursos e linguagens digitais.

EIXO:

6º
ANO

7º
ANO

PRÁTICAS DO MUNDO DO TRABALHO

Referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que possibilitem a reflexão sobre diferentes dimensões sociais e éticas no mundo do trabalho. São priorizadas situações de interação por meio de textos em língua estrangeira em gêneros do discurso que tratem da valorização de diferentes atividades profissionais, de atribuições, características, modos de organização e relações de trabalho em diferentes culturas e épocas, da formação e atuação profissional, de condições de exploração e discriminação, de direitos, deveres e possibilidades de trabalho na contemporaneidade.

Como me relaciono com as pessoas que atuam no mundo do trabalho ao meu redor?

(EF06LE08)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre atividades profissionais exercidas pelas pessoas em seu entorno, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para identificar e valorizar suas contribuições.

Profissão: estudante?

O que significa ser estudante em diferentes culturas?

(EF07LE08)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre atividades, responsabilidades e valores associados ao estudante em diferentes culturas, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se posicionar frente a atribuições e condições da vida de estudante.

8º
ANO

9º
ANO

Como se constrói o mundo do trabalho em diferentes culturas?

O que é trabalho colaborativo?

Posso participar?

(EF08LE08)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre atividades profissionais em diferentes sociedades e épocas, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para relacioná-las a valores e modos de vida.

(EF09LE08)
Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre atividades voluntárias em diferentes sociedades e épocas, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para relacioná-las a valores e modos de vida e para propor ou participar de ações coletivas.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os/as estudantes se deparam com diversos docentes, que assumem vários componentes e atividades, tornando-se mais complexas as interações e a sistemática de estudos. Portanto, as escolas têm que atentar para as questões da transição, especialmente entre o 5º e o 6º anos, garantindo a organicidade e a interdisciplinaridade no processo formativo.

Os alunos, nesta etapa de escolarização, têm maior capacidade de abstração em relação aos anos iniciais, assim como maior capacidade de acessar diferentes fontes de informação. Essas características permitem aos/as estudantes um maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais na escola. No entanto, essa concepção não costuma fazer parte das aulas de Educação Física, quando essas se restringem ao ensino de alguns fundamentos dos esportes mais tradicionais, como futebol, voleibol, basquetebol e handebol, distribuídos ao longo do ano letivo e, ainda, centrados exclusivamente na perspectiva procedimental (saber fazer). Ao contrário dessa tradição, a proposição da BNCC consiste na diversificação das práticas corporais tematizadas e na abordagem das dimensões de conhecimentos que organizam os objetivos de aprendizagem do componente Educação Física. Cabe destacar que a BNCC prevê a garantia de uma aprendizagem efetiva de algumas práticas corporais, escolhidas pelo coletivo da escola, que oportunizam ao/a estudante participar, de forma proficiente e autônoma, em contextos de lazer e saúde.

De modo mais específico, as metas para a Educação Física, nesta etapa, são as seguintes:

- Experimentar, fruir e apreciar de diferentes danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo;
- Usar práticas corporais para potencializar o envolvimento em contextos de lazer e ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde;
- Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual;

- Identificar, interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;
- Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios, com relação às práticas corporais e aos seus participantes;
- Formular 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;
- Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião;
- Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário;
- Estabelecer relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença;
- Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e analisar criticamente os modelos disseminados na mídia, evitando posturas consumistas e preconceituosas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos 3o e 4o ciclos dos anos finais do Ensino Fundamental, foram propostas as seguintes práticas: danças, esportes, ginásticas (demonstração e condicionamento físico), lutas e práticas corporais de aventura.

ESPORTES

Nos esportes, os objetivos de aprendizagem observam duas lógicas de organização nos ciclos. No caso das modalidades escolhidas pela comunidade escolar, para que o/a estudante consiga um maior nível de proficiência, a progressão obedece a um aprofundamento dos conhecimentos específicos dessas práticas. Por exemplo, caso a escola opte por aprofundar um esporte de invasão, prevê-se que, no 3º ciclo, o foco seja as habilidades técnico-táticas¹ básicas, visando alcançar, ao menos, uma proficiência elementar. Já no 4º ciclo, essas mesmas habilidades deverão ser abordadas na perspectiva de alcançar um domínio maior, bem como se incorporam conhecimentos vinculados às combinações

1. Ação de um sujeito realizada no contexto de uma tarefa com interação direta entre adversários, produto de um processo complexo que envolve a leitura da situação, a escolha da ação mais adequada e a execução do movimento de acordo com a circunstância de jogo. As habilidades técnico-táticas individuais não podem ser confundidas com a dimensão externa ou observável da ação motora (gesto motor, “fundamento”). Um movimento, realizado fora de uma situação em que não há possibilidade de interferência do adversário, não caracteriza uma habilidade ou elemento técnico-tático individual.

6º
ANO

3º CICLO

7º
ANO

(EF06EF01)

Experimentar os elementos comuns de diversos tipos de esportes, com ênfase nos esportes técnico-combinatórios, de marca, de campo-e-taco, precisão e invasão.

(EF06EF02)

Praticar uma ou mais modalidades esportivas, escolhidas pelo coletivo da escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.

(EF06EF03)

Fruir a experimentação de diversos tipos de esportes, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF06EF04)

Formular e utilizar estratégias para identificar, analisar e buscar soluções nos desafios técnicos e táticos tanto dos esportes escolhidos para praticar de forma proficiente, como das modalidades experimentadas.

(EF06EF05)

Contribuir no enfrentamento de situações de injustiça e preconceito, geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva, com ênfase nas problemáticas de gênero e na produção de alternativas democráticas para sua superação.[DHC]

(EF06EF06)

Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais e as principais regras das modalidades praticadas.

(EF06EF07)

Distinguir os diversos tipos de esportes e recriar suas possibilidades de prática.

(EF06EF08)

Diferenciar esporte de outras manifestações da cultura corporal de movimento.

(EF06EF09)

Compreender as transformações dos esportes, as possibilidades de recriá-los, bem como as implicações na organização e na prática das suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).

(EF06EF10)

Identificar os esportes praticados e os não praticados na comunidade e refletir sobre as características de seus praticantes.

(EF06EF11)

Propor e produzir alternativas para experimentar esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade.

8º
ANO

4º CICLO

9º
ANO

(EF08EF01)

Experimentar os elementos comuns de diversos tipos de esportes, com ênfase nos de precisão, rede/parede e de invasão.

(EF08EF02)

Praticar uma ou mais modalidades esportivas, escolhidas pelo coletivo da escola, usando habilidades técnico-táticas básicas, de forma proficiente, e combinações táticas e sistemas de jogo de forma elementar.

(EF08EF03)

Fruir a experimentação e apreciar diversos tipos de esportes, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF08EF04)

Formular e utilizar estratégias para identificar, analisar e buscar soluções nos desafios técnicos e táticos tanto dos esportes escolhidos para praticar de forma proficiente, como das modalidades experimentadas.

(EF08EF05)

Enfrentar, com autonomia, situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva e produzir alternativas para sua superação, com especial atenção nas questões étnico-raciais e indígenas.[DHC]

(EF08EF06)

Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas.

(EF08EF07)

Diferenciar e reconhecer as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna e recriar suas possibilidades de prática.

(EF08EF08)

Desempenhar e reconhecer diferentes papéis (ex.: árbitro, secretário, cronometrista, técnico, dirigente etc.) do mundo esportivo institucionalizado.

(EF08EF09)

Compreender criticamente a emergência e as transformações históricas do fenômeno esportivo e alguns de seus problemas (ex. “doping”, corrupção, violência etc.), bem como levantar hipóteses para sua modificação.[DCH]

(EF08EF10)

Analisar a forma como as mídias apresentam e influenciam os esportes. [CD]

(EF08EF11)

Identificar, avaliar e explorar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes.

(EF08EF12)

Propor e produzir alternativas para, no tempo livre, praticar esporte na comunidade.

táticas² e aos sistemas de jogo³. Também no 4º ciclo, se agregam os conhecimentos que possibilitam ao/à estudante reconhecer e desempenhar diferentes papéis do mundo esportivo institucionalizado (ex.: árbitro, secretário, cronometrista, técnico, dirigente etc.) para além de jogador. No caso das modalidades tematizadas na perspectiva do experimentar, a distribuição obedece ao critério da diversidade, quer dizer, o propósito de oportunizar que uma ou mais modalidades de cada tipo de esportes sejam abordadas na etapa. Assim, no 3º ciclo (anos finais do Ensino Fundamental), são tematizados os esportes técnico-combinatórios, de marca e de campo-e-taco e, no 4º ciclo, os esportes de precisão, rede/parede e de invasão.

2. Coordenação de ações entre dois ou mais jogadores realizadas durante um esporte coletivo com interação entre adversários, para conseguir vantagem nas ações ofensivas e defensivas. Por exemplo, no handebol: passar e seguir, cruzamento, engajamento, bloqueios direto/indireto, dinâmico/estático.

3. Organização que distribui todos os jogadores de uma equipe no espaço de jogo e serve para coordenar a sua movimentação com o objetivo de estruturar o ataque e a defesa, bem como pautar as transições (contra-ataque/retorno defensivo). Geralmente são denominados por meio de números cardinais que identificam um posicionamento dos jogadores em linhas que se formam em função da sua colocação (“4-4-2” ou “3-5-2” no futebol), ou também são denominados pela figura que formam (“diamante e um” no basquetebol; “recepção em W” no voleibol).

GINÁSTICAS

No 3º ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, conclui-se o tratamento pedagógico das ginásticas de demonstração ao focalizar a construção de apresentações e composições temáticas¹. No mesmo ciclo, se inicia o trabalho com a ginástica de condicionamento físico, privilegiando os conhecimentos envolvidos na prática sistemática de exercícios físicos. No 4º ciclo, o estudo dessa manifestação gímnica ganha complexidade com a tematização dos programas de exercícios físicos.

1.Trata-se de uma sequência coreografada de elementos ginásticos, individual ou em grupo, a partir de um tema proposto (pelo projeto pedagógico, professor ou definido pelos alunos). Pode ser acompanhada por materiais e músicas.

6º
ANO

3º CICLO

7º
ANO

(EF06EF12)

Experimentar e produzir composições ginásticas individuais e em grupos, a partir de diferentes temas, com e sem materiais.

(EF06EF13)

Fruir a prática da ginástica de demonstração, valorizando o trabalho coletivo e criativo.

(EF06EF14)

Formular e utilizar estratégias para solucionar desafios surgidos no trabalho de composição ginástica, a partir de diferentes temas, com e sem materiais.

(EF06EF15)

Produzir e experimentar apresentações ginásticas coletivas, com base no reconhecimento das singularidades presentes no grupo, com ênfase nas questões de gênero.[DHC]

(EF06EF16)

Reconhecer os procedimentos necessários para a elaboração de apresentações de ginástica, a partir de temas, com e sem materiais.

(EF06EF17)

Compreender as conexões entre a gestualidade e a temática anunciada nas apresentações ginásticas.

(EF036EF18)

Produzir e experimentar apresentações ginásticas que possibilitem reflexão acerca de temas relevantes do cotidiano.

(EF06EF19)

Compreender os sentidos e os significados atribuídos à ginástica de demonstração pelos seus praticantes.

(EF06EF20)

Experimentar e produzir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas.

(EF06EF21)

Fruir os exercícios físicos experimentados, valorizando as experiências sensíveis.

(EF06EF22)

Perceber e interpretar as sensações corporais provocadas pela prática de exercícios físicos.

(EF06EF23)

Construir coletivamente procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com especial atenção às questões de gênero presentes nesse universo.[DHC]

(EF06EF24)

Diferenciar exercício físico de atividades físicas e de outras práticas corporais.

(EF06EF25)

Compreender as mudanças históricas nas demandas de atividade física (laboral, doméstica e de deslocamento) e seus vínculos com as ginásticas de condicionamento físico.

8º
ANO

4º CICLO

9º
ANO

(EF08EF13)

Experimentar um ou mais programas de exercícios físicos.

(EF08EF14)

Fruir os exercícios físicos, em diferentes programas, valorizando as experiências sensíveis.

(EF08EF15)

Perceber as exigências corporais provocadas por diversos programas de exercícios físicos.

(EF08EF16)

Adaptar diversos tipos de exercícios físicos às condições disponíveis no cotidiano.

(EF08EF17)

Reconhecer que os programas de exercícios físicos devem se adequar às singularidades do sujeito, sem estabelecer hierarquias entre os praticantes.[DCH]

(EF08EF18)

Reconhecer e analisar as características dos programas de exercícios físicos (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos.

(EF08EF19)

Compreender criticamente os diferentes sentidos e interesses atribuídos aos programas de exercícios físicos, considerando a forma como são enunciados em diferentes meios (científico, midiático, esportivo, escolar etc.).[CD]

(EF08EF20)

Identificar, avaliar e explorar locais disponíveis na comunidade para a realização de exercícios físicos.

LUTAS

Nas lutas e nas danças, a progressão se dá do contexto mais local dos alunos para o mais universal. As lutas iniciam no 2o ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com os objetivos relacionados ao contexto comunitário e regional, passando, no 3o ciclo, para a tematização das lutas da cultura brasileira e, no 4o ciclo, das lutas das diversas culturas.

6º
ANO

3º CICLO

7º
ANO

(EF06EF26)

Experimentar e recriar diferentes lutas presentes na cultura brasileira e realizar uma delas de forma proficiente (ex.: Capoeira, Huka-Huka, Luta Marajoara, dentre outras). [CIA]

(EF06EF27)

Fruir as diferentes lutas experimentadas em aula, valorizando a segurança e a própria integridade física, bem como a dos demais.

(EF06EF28)

Formular e utilizar estratégias básicas das lutas da cultura brasileira experimentadas.

(EF06EF29)

Reconhecer e respeitar o/a colega como oponente no contexto da prática de lutas, com especial atenção às questões de gênero.[DHC]

(EF06EF30)

Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas da cultura brasileira.

(EF06EF31)

Compreender as transformações históricas das lutas da cultura brasileira, bem como as possibilidades de recriá-las. [CIA]

(EF06EF32)

Identificar locais na comunidade onde são praticadas lutas da cultura brasileira.

(EF06EF33)

Propor alternativas para preservar e valorizar as lutas da cultura brasileira.

8º
ANO

4º CICLO

9º
ANO

(EF08EF21)

Experimentar e recriar lutas das diversas culturas (Ex.: Judô, Aikido, Jiu Jitsu; Muay Thai, Boxe, Chinese Boxing; Esgrima, Kendo; Derruba Toco, Huka Huka, dentre outras).

(EF08EF22)

Fruir e apreciar diferentes tipos de lutas das diversas culturas, valorizando a segurança e a própria integridade física e a dos outros.

(EF08EF23)

Formular e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas.

(EF08EF24)

Enfrentar, com autonomia, situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das lutas e produzir alternativas para sua superação, com especial atenção às questões étnico-raciais e indígenas.[DCH]

(EF08EF25)

Reconhecer as características técnico-táticas das lutas das diversas culturas, sendo capaz de construir novas regras e sugerir outras formas de realização.

(EF08EF26)

Compreender as marcas sociais, as transformações históricas e o processo de esportivização de uma ou mais lutas das diversas culturas, bem como as possibilidades de recriá-las.

(EF08EF27)

Analisar a forma como as mídias apresentam e influenciam as lutas.
[CD]

(EF08EF28)

Identificar locais na comunidade onde são praticadas lutas das diversas culturas.

DANÇAS

Nas danças, a tematização inicia já no 1º ciclo com as danças populares presentes na comunidade, passando, no 2º ciclo, para as danças populares do estado, da região e do Brasil. Já no 3º ciclo, o foco são as danças populares do mundo e, no 4º ciclo, com a intenção de garantir o estudo de uma maior variedade de manifestações, são tratadas as danças de salão e de rua.

Em todos os ciclos, propõe-se que os alunos passem por experiências que os sensibilizem e os ajudem a compreender as dificuldades e as possibilidades no trato com as diferenças. Especificamente no 3º ciclo, espera-se que haja ênfase no trato das práticas corporais em relação às questões de gênero e, no 4º ciclo, as questões étnico-raciais e indígenas, de tal modo que o combate às discriminações seja objeto de constante reflexão e intervenção nas aulas de Educação Física, vinculando-se às práticas corporais.

6º
ANO

3º CICLO

7º
ANO

(EF06EF34)

Experimentar e recriar danças populares do mundo.

(EF06EF35)

Fruir e apreciar danças populares do mundo, valorizando a diversidade cultural.[CIA]

(EF06EF36)

Formular e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmos, espaço, gestos) das diversas danças populares do mundo.

(EF06EF37)

Problematizar e estabelecer acordos no universo das danças populares do mundo, objetivando a construção de interações referenciadas na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito às diferenças, com ênfase nas questões de gênero. [DHC]

(EF06EF38)

Contribuir para o enfrentamento de situações de preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças populares do mundo, com ênfase nas problemáticas de gênero. [DHC]

(EF06EF39)

Analisar as características dos diferentes ritmos, gestos, coreografias e músicas das danças populares do mundo.

(EF06EF40)

Compreender criticamente e valorizar os diferentes sentidos e significados presentes nas danças populares do mundo, bem como as possibilidades de recriá-las.

(EF06EF41)

Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar, fora do horário escolar, diferentes danças populares do mundo.

8º
ANO

4º CICLO

9º
ANO

(EF08EF29)

Experimentar e recriar danças de salão e de rua.

(EF08EF30)

Fruir e apreciar danças de salão e de rua, valorizando a diversidade cultural.

(EF08EF31)

Formular e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmos, espaço, gestos) das danças de salão e de rua.

(EF08EF32)

Identificar, compreender e recriar coletivamente os valores atribuídos às danças de salão e de rua, com especial atenção às questões étnico-raciais e indígenas.

(EF08EF33)

Analisar as características das danças de salão e de rua, identificando seus ritmos, gestos, coreografias e músicas, relacionando-as com seus grupos de origem.

(EF08EF34)

Compreender criticamente as transformações históricas das danças de salão e de rua, bem como levantar hipóteses para sua transformação.

(EF08EF35)

Identificar, explorar e avaliar os locais disponíveis na comunidade para realização de danças de salão e de rua.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

Nas práticas corporais de aventura, optou-se por diferenciar, nos ciclos, as práticas realizadas em diferentes espaços: meio urbano no 3o ciclo e na natureza no 4o ciclo. Essa mudança leva em consideração a possibilidade de realização dessas práticas, primeiramente, no ambiente escolar, ou no seu entorno e, posteriormente, na natureza.

6º
ANO

3º CICLO

7º
ANO

(EF06EF42)

Experimentar diferentes práticas corporais de aventura urbanas (ex.: parkour, skate, patins, bike)

(EF06EF43)

Fruir as práticas corporais de aventura experimentadas, valorizando a segurança e a própria integridade física, bem como a dos demais.

(EF06EF44)

Identificar riscos e formular estratégias para superar os desafios da realização de práticas corporais de aventura.

(EF06EF45)

Realizar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e minimizando os impactos da degradação ambiental.[EA]

(EF06EF46)

Reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e tipos de práticas corporais de aventura urbanas.

(EF06EF47)

Conhecer a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las.

(EF06EF48)

Identificar, explorar e avaliar os locais disponíveis na comunidade para a realização de diferentes práticas corporais de aventura urbanas.[EA]

8º
ANO

4º CICLO

9º
ANO

(EF08EF36)

Experimentar diferentes práticas corporais de aventura na natureza (ex.: corrida de orientação, trilhas interpretativas, arborismo, mountain bike, rapel, tirolesa, entre outras).[EA]

(EF08EF37)

Fruir e apreciar práticas corporais de aventura na natureza, valorizando o cuidado com o meio ambiente.[EA]

(EF08EF38)

Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.

(EF08EF39)

Realizar práticas corporais de aventura, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos da degradação ambiental.[EA]

(EF08EF40)

Reconhecer e refletir sobre as características (riscos, equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) e tipos de práticas corporais na natureza.

(EF08EF41)

Compreender criticamente as transformações históricas das práticas corporais de aventura na natureza, bem como as possibilidades de recriá-las.

(EF08EF42)

Identificar, explorar e avaliar os locais disponíveis no entorno para a realização de diferentes práticas corporais de aventura na natureza. [EA]

A ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos finais do Ensino Fundamental, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro constituem as quatro linguagens da Arte, cada uma a ser ministrada pelo respectivo professor, formado em uma das licenciaturas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A partir da construção histórica das artes na escola brasileira e da legislação vigente, não há formação polivalente em Artes, mas licenciaturas que formam professores em um dos quatro componentes. Assim, o trabalho nos anos finais do Ensino Fundamental privilegia o aprofundamento sucessivo dos processos de ensino e de aprendizagem das artes, visando garantir ao/a estudante o direito a uma continuada autonomia no conhecimento artístico.

Para garantir esse direito, nos anos finais do Ensino Fundamental, é preciso assegurar espaços e tempos escolares organizados e sistematizados para a presença qualificada dos quatro componentes, bem como o acesso à interação e à fruição das manifestações artísticas e culturais regionais. Essas práticas não valorizam, apenas, os espaços escolares, pois, além de serem desenvolvidas em locais específicos — sala de música, sala de teatro, sala de dança e ateliês de artes visuais, podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espraiando-se para o seu entorno, favorecendo as relações com a comunidade. Assim, é preciso assegurar espaços físicos e materiais adequados para o trabalho de cada componente, bem como tempo apropriado para o seu desenvolvimento.

O ensino e a aprendizagem dos conhecimentos artísticos na escola favorecem o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue. As noções de estética e poética não ficam reduzidas à produção artística, legitimada pelas instituições culturais dos centros urbanos e pelo que se veicula na mídia. Nas Artes, tampouco a prática de cada componente e a interface entre eles se restringem à mera aquisição dos códigos e das técnicas artísticas, mas alcança a experiência e a vivência artísticas como práticas sociais. Assim, as práticas artísticas permitem que os/as estudantes possam assumir o papel de protagonistas, como artistas e/ou criadores, em exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções, “*happening*” e outras apresentações e/ou eventos artísticos e culturais, a serem realizados na escola ou em outros locais. Nesse

protagonismo, devem ser valorizados os processos de criação, mais do que os eventuais produtos acabados, compreendendo-se produto como etapa dos processos em artes.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ARTE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Arte são apresentados para a fase final do Ensino Fundamental. Ao final de cada objetivo, são citados o(s) tema(s) integrador(es) nele tratados, indicado(s) por suas iniciais: [ES] Economia, educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais; [DHC] Direitos humanos e cidadania; [EA] Educação Ambiental.

ARTES VISUAIS

As Artes Visuais

compreendem o fenômeno visual, seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diferentes tempos históricos e contextos sociais, sendo o olhar o elemento de interlocução entre a criação e a recepção. Essas manifestações visuais resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

6º
ANO

9º
ANO

(EF06AR01)

Aprofundar as vivências e compreensão de práticas artístico-visuais e o conhecimento dos elementos constitutivos específicos das artes visuais.

(EF06AR02)

Experimentar materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais no planejamento e na criação de produções visuais (ES, CD).

(EF06AR03)

Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais (DHC).

(EF06AR04)

Organizar o ambiente para o trabalho, compreendendo a utilização dos materiais com responsabilidade e sustentabilidade (ES).

(EF06AR05)

Conhecer e pesquisar processos e produtos de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros, em diferentes matrizes estéticas e culturais (DHC).

(EF06AR06)

Produzir sentidos, em suas produções, sobre as de seus colegas e a partir de diferentes produtos e processos artísticos (DHC, CIA).

(EF06AR07)

Estudar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.) (DHC, CIA).

(EF06AR08)

Investigar e experimentar as relações profissionais do sistema das Artes Visuais, diferenciando as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras (ES).

6º
ANO

9º
ANO

DANÇA

(EF06AR09)

Conhecer e explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado a partir do desenvolvimento das formas da dança, presentes em sua história tradicional e contemporânea (CIA, DHC).

(EF06AR09)

Conhecer e explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado a partir do desenvolvimento das formas da dança, presentes em sua história tradicional e contemporânea (CIA, DHC).

(EF06AR10)

Vivenciar técnicas de improvisação e criação do movimento como fonte de pesquisa e investigação coreográfica, construindo vocabulários e repertórios próprios.

(EF06AR11)

Reconhecer e experimentar os fatores de movimento — tempo, peso, fluência e espaço —, como elementos que, combinados, geram as ações corporais e movimento dançado.

(EF06AR12)

Utilizar brincadeiras, jogos e danças coletivas de diferentes matrizes estéticas e culturais, como território de investigação para a criação e composição de danças autorais, individualmente e em grupo (CIA, DHC).

(EF06AR13)

Experimentar, conhecer, apreciar e pesquisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança em seus diversos contextos (DHC, CIA, CD).

(EF06AR14)

Conhecer o espaço cênico, sua relação com a dança e as diferentes possibilidades de utilização de espaços não-convencionais para apresentação coreográfica.

(EF06AR15)

Experimentar os diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora, etc.) para composição cênica em dança.

(EF06AR16)

Apropriar-se dos diversos conceitos e procedimentos de dança de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade.

(EF06AR17)

Abordar criticamente a historiografia da dança, ampliando suas possibilidades de interpretação e de produção de sentido.

(EF06AR18)

Conhecer os modos de organização e produção em dança em diversos aspectos sociais, culturais e econômicos (ES).

A **Dança** é uma das linguagens da Arte. No Ensino Fundamental, a dança é pensada como uma rede complexa, uma vez que o/a estudante, ao investir nos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo em movimento dançado, articula-os ao seu contexto, transforma e problematiza percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitirão novas visões de si e do mundo.

MÚSICA

A **Música** é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical do estudante.

6º
ANO

9º
ANO

(EF06AR19)

Identificar e manipular elementos constitutivos da música em práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais, privilegiando aquelas presentes nas culturas infanto-juvenis.

(EF06AR20)

Identificar e manipular diferentes formas de utilização de fontes sonoras, materiais sonoros e técnicas em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, privilegiando aquelas presentes nas culturas infanto-juvenis.

(EF06AR21)

Identificar e manipular diferentes formas de registro musical, incluindo formas distintas de notação musical, bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual (CD).

(EF06AR22)

Identificar e manipular diferentes tecnologias para apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios musicais de modo ético, considerando, em especial, as culturas infanto-juvenis (CD).

(EF06AR23)

Reconhecer e valorizar o patrimônio musical, material e imaterial, de culturas diversas, em especial as de matriz africanas e indígenas, em diferentes épocas, privilegiando as culturas infanto-juvenis (CIA, DHC).

(EF06AR24)

Compreender usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, considerando, em especial, contextos próximos aos estudantes e as culturas infanto-juvenis (ES).

(EF06AR25)

Propor e produzir formas de compartilhar as aprendizagens musicais com a comunidade escolar e a sociedade em geral, ampliando os âmbitos de interações sociais mediadas pela música.

(EF06AR26)

Interagir criticamente com diferentes dispositivos e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, considerando, em especial, aqueles que contemplam as culturas infanto-juvenis (ES, DHC).

(EF06AR27)

Compreender práticas musicais nas suas relações com as esferas social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, considerando, em especial, contextos próximos aos estudantes e as culturas infanto-juvenis (ES, CIA, DHC).

6º
ANO

9º
ANO

TEATRO

(EF06AR28)

Exercitar diferentes funções teatrais e compreender os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo (DHC).

(EF06AR29)

Conhecer os vocabulários e os elementos constitutivos do teatro.

(EF06AR30)

Conhecer os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro (ES).

(EF06AR31)

Experimentar a gestualidade, as sonoridades corporais e as vocalidades de maneira imaginativa, na improvisação teatral.

(EF06AR32)

Compor acontecimentos cênicos e caracterizar diferentes personagens, tipos e figuras, a partir de textos dramáticos, de músicas, de imagens, de narrativas ou de outros elementos dados ou inventados.

(EF06AR33)

Experimentar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço.

(EF06AR34)

Experimentar elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais, investigando suas teatralidades e possibilidades de encenações (CIA, DHC).

(EF06AR35)

Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.

(EF06AR36)

Pesquisar, conhecer e apreciar o trabalho de grupos de teatro, de dramaturgos, de atores e diretores locais, regionais, nacionais e estrangeiros, do passado e do presente (CIA).

(EF06AR37)

Refletir sobre as experiências teatrais desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade.

(EF06AR38)

Criar acontecimentos cênicos, relacionando elementos como figurinos, adereços, cenário, iluminação, sonoplastia, tecnologias da comunicação e informação, jogo, textos, improvisações e as relações com o espectador. (CIA, DHC, CD).

O **Teatro** é um fenômeno artístico que instaura uma experiência multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, de espaços e de sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, do não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio do jogo, da improvisação, da atuação e da encenação, caracterizada pela interação entre atuantes e espectadores.

— A ÁREA DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental leva ao amadurecimento de muitos conceitos com os quais os estudantes já vinham convivendo. É assim que a Matemática escolar se constitui, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes, por meio de suas sucessivas descobertas de possibilidades e conceitos que passam a fazer sentido para a resolução de novos problemas. Um bom exemplo disso se observa no campo dos números, que se amplia pela descoberta de que os números naturais e os racionais positivos não são suficientes para explicar novas situações, constroem-se os números negativos e novos conjuntos numéricos, os inteiros e os racionais e, ainda nessa etapa, os números reais. Da mesma forma, nas demais unidades de conhecimento, os/as estudantes devem ser levados/as a perceber que novos objetos do conhecimento são necessários para atender a novas demandas sociais e científicas, como as grandezas compostas, uma localização mais precisa por meio do plano cartesiano (tão importante também para o estudo da Geografia), e a compreensão de como se obtêm dados estatísticos e de como se inferem resultados para que sua leitura e interpretação seja cada vez mais competente. É nessa etapa, também, que a unidade de conhecimento de Álgebra e Funções ganha densidade, o que contribui não apenas para aumentar o raciocínio lógico, mas, principalmente, o poder de resolver problemas que dependem de um novo tipo de compreensão das informações disponíveis para gerar modelos de resolução.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVOS	EIXOS			
	Letramentos e capacidade de aprender	Leitura do mundo natural e social	Ética e pensamento crítico	Solidariedade e sociabilidade
(EFF2MT01) Usar conhecimentos matemáticos para compreender o mundo à sua volta.	X	X		X
(EFF2MT02) Desenvolver o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e a capacidade para criar/elaborar e resolver problemas.	X		X	X
(EFF2MT03) Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, sabendo selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente.	X	X	X	X
(EFF2MT04) Estabelecer relações entre conceitos matemáticos da Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade, Números e Operações, Álgebra e Funções, bem como entre a Matemática e outras áreas do conhecimento.	X	X		

<p>(EFF2MT05) Comunicar-se matematicamente (interpretar, descrever, representar e argumentar) , fazendo uso de diversas linguagens e estabelecendo relações entre elas e diferentes representações matemáticas.</p>	X	X		X
<p>(EFF2MT06) Desenvolver a autoestima e a perseverança na busca de soluções, trabalhando coletivamente, respeitando o modo de pensar dos/as colegas e aprendendo com eles/as.</p>	X			X
<p>(EFF2MT07) Usar tecnologias digitais no trabalho com conceitos matemáticos nas práticas sociocientíficas.</p>	X	X	X	X

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE MATEMÁTICA _ ANOS FINAIS

Os objetivos de aprendizagem de Matemática estão organizados por unidades de conhecimento, do 6° ao 9° anos. É importante ter uma visão do conjunto dos objetivos de uma mesma unidade, o que permite identificar as aprendizagens já realizadas pelo/a estudante em anos anteriores e reconhecer em que medida as aprendizagens a serem efetivadas no atual ano escolar se articulam àquelas dos anos posteriores.

GEOMETRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O estudo de temas da unidade de conhecimento Geometria precisa ser visto como continuação e consolidação das aprendizagens anteriores, em especial em relação às construções geométricas com uso de materiais de desenho e/ou de tecnologias digitais e à compreensão de características e propriedades das figuras geométricas e seus usos em diversas áreas do conhecimento, como Artes, Arquitetura, Engenharia. Também é fundamental retomar o trabalho com as representações de localização e/ou de movimentação de objetos no plano e no espaço e ampliar essas representações para o plano cartesiano.

O trabalho com a ideia de coordenadas cartesianas, iniciado com as representações em mapas ou coordenadas geográficas, é ampliado no 6° ano para o contexto das representações no plano cartesiano, mas ainda limitado ao primeiro quadrante. Já nos anos subsequentes, as propostas poderão envolver todos os quadrantes, articulando conhecimentos decorrentes da ampliação dos conjuntos numéricos e de suas representações na reta numérica. A ideia presente no jogo “Batalha Naval”, por exemplo, pode ser aproveitada e expandida com propostas que envolvem a solicitação de que os/as estudantes desenhem uma figura a partir da identificação das coordenadas de seus vértices, verificando, em seguida, os resultados obtidos. No 9° ano, esse trabalho pode expandir-se para que o/a estudante compreenda, de modo intuitivo, a ideia de distância entre dois pontos no plano e saiba determinar o ponto médio de um segmento de reta. Espera-se que esses conhecimentos sejam utilizados para calcular medidas de perímetros e de áreas de figuras planas, sem o uso de fórmulas.

O trabalho com as figuras geométricas, nessa etapa da escolarização, envolve tanto a observação como a construção de figuras geométricas com uso de materiais de desenho e/ou de “softwares” de geometria dinâmica. Observar quadros e desenhos artísticos, disponíveis na Internet ou em museus, em especial os que envolvem figuras geométricas, como os de Piet Mondrian, Paul Klee, Alfredo Volpi, dentre muitos outros artistas, contribui para que os/as estudantes percebam a forte presença da geometria nas artes, além de contribuir para o desenvolvimento da percepção espacial. Além disso, eles poderão, a partir da observação e da identificação das figuras, estudá-las mais profundamente, compreendendo suas propriedades e suas relações, construindo-as com o uso de materiais de desenho e/ou de “softwares” de geometria dinâmica.

Para além da articulação com Artes, o trabalho com as figuras geométricas (planas e espaciais) pode articular-se com outras unidades da Matemática, em especial a de Grandezas e Medidas, em atividades de cálculo de medida da área de figuras planas – simples ou as decorrentes de composição e decomposição, bem como com outras áreas de conhecimento, tais como Arquitetura, Engenharia, Biologia.

O estudo de figuras e seu reconhecimento como lugar geométrico é iniciado no 7º ano, a partir da construção da circunferência e das primeiras noções de equidistância. No ano seguinte, esse conhecimento é retomado e ampliado para as ideias de bissetriz e de mediatriz, respectivamente, como lugares geométricos dos pontos equidistantes dos lados do ângulo e dos pontos equidistantes dos extremos do segmento.

O trabalho com as transformações geométricas também deve ser retomado, ampliado e sistematizado a partir do que foi aprendido na etapa escolar anterior. Em um primeiro momento, o trabalho envolve a construção e o reconhecimento de figuras obtidas por simetria, rotação e translação e, mais adiante, envolve construção de figuras obtidas por composições de transformações geométricas.

No 8º ano, a noção de congruência pode ser estudada como um caso especial de semelhança, retomando ideias aprendidas anteriormente. É importante que, nesse momento, o/a estudante seja capaz de reconhecer as condições necessárias e suficientes para obter triângulos congruentes e que saiba aplicar esse conhecimento para realizar demonstrações simples, o que contribui para a formação de um tipo de raciocínio importante para a Matemática, o raciocínio

dedutivo, que, de certa forma, aplica-se a situações cotidianas como de propriedades dos quadriláteros.

Da mesma maneira, é necessário expandir e sistematizar o trabalho envolvendo semelhança de figuras planas em situações de ampliação e redução. No 7º ano, o/a estudante deve ser capaz de reconhecer a conservação dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes. Esses conhecimentos se consolidam a partir do uso dessa propriedade para representar figuras simples em malhas quadriculadas, no plano cartesiano, ou fazendo uso de “softwares” de geometria dinâmica. No 9º ano, esse trabalho é ampliado de modo a conduzir o/a estudante a compreender as condições necessárias e suficientes para obter triângulos semelhantes e utilizar a semelhança de triângulos para estabelecer as relações métricas no triângulo retângulo, incluindo o teorema de Pitágoras.

O desenvolvimento da habilidade de desenhar objetos em perspectiva é iniciado no 9º ano, a partir do reconhecimento e da representação intuitiva de vistas ortogonais. Não se trata de ensinar técnicas do desenho em perspectiva, mas da proposição de atividades que envolvem a construção com auxílio de instrumentos de desenho para construir esboços de representações de figuras espaciais no plano, aprimorando ainda mais a sua percepção visual.

<p style="text-align: center;">6° ANO</p>	<p style="text-align: center;">7° ANO</p>	
<p>(EF06MT01) Associar pares ordenados a pontos do plano cartesiano, considerando apenas o primeiro quadrante, preferencialmente vinculados a situações com algum significado para o/a estudante, como, por exemplo, para representar pontos de um desenho construído sobre o plano.</p>	<p>(EF07MT01) Associar pares ordenados a pontos do plano cartesiano, representar triângulos e quadriláteros, conhecendo-se as coordenadas de seus vértices e realizar transformações nessas figuras a partir de multiplicação das coordenadas por um número inteiro.</p>	
<p>(EF06MT02) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.</p>	<p>(EF07MT02) Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.</p>	
<p>(EF06MT03) Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão de classes entre eles. Por exemplo: todo quadrado é um retângulo, todo retângulo é um paralelogramo, todo quadrado é um losango, todo losango é um paralelogramo.</p>	<p>(EF07MT03) Reconhecer e construir figuras obtidas por simetria de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou “softwares” de geometria dinâmica e vinculando o estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.</p>	

8º
ANO

9º
ANO

(EF08MT01)
Reconhecer as condições necessárias e suficientes para obter triângulos congruentes e aplicar esse conhecimento em demonstrações simples, como de propriedades dos quadriláteros.

(EF09MT01)
Reconhecer arcos, ângulo central e ângulo inscrito na circunferência, utilizando-os para estabelecer generalizações por experimentação, inclusive a relação entre eles, utilizando “softwares” de geometria dinâmica.

(EF08MT02)
Construir, utilizando instrumentos de desenho ou “softwares” de geometria dinâmica, mediatriz de um segmento, bissetriz de um ângulo, ângulos notáveis (90°, 60°, 45°, 30°) e polígonos regulares, reconhecendo mediatriz de um segmento e bissetriz de um ângulo como lugares geométricos.

(EF09MT02)
Reconhecer as condições necessárias e suficientes para obter triângulos semelhantes e utilizar a semelhança de triângulos para estabelecer as relações métricas no triângulo retângulo, incluindo o teorema de Pitágoras, recorrendo ao uso de “softwares” de geometria dinâmica e de demonstrações simples.

(EF08MT03)
Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de materiais de desenho ou de “softwares” de geometria dinâmica.

(EF09MT03)
Compreender as relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, incluindo o uso de “softwares” de geometria dinâmica e aplicando esse conhecimento em demonstrações simples.

6º
ANO

7º
ANO

(EF06MT04)

Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e redução, com o uso de malhas quadriculadas, do plano cartesiano ou de tecnologias digitais, reconhecendo a conservação dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes.

(EF07MT04)

Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180° e identificar o uso dessas figuras, por exemplo, em composições artísticas e em construção de estruturas estáticas, como a armação de madeira dos telhados, entre outros.

(EF06MT05)

Desenhar, usando instrumentos de desenho, representações de retas paralelas e perpendiculares, e utilizá-las em construções artísticas, desenhos em perspectiva, construção de quadriláteros, entre outros.

(EF07MT05)

Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas a situações como na construção de mosaicos e de ladrilhamentos, na confecção de ferramentas e peças mecânicas, entre outros.

8º
ANO

9º
ANO

(EF09MT04)
Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, utilizando esse conhecimento para calcular medidas de perímetros e áreas de figuras planas, entre outros.

(EF09MT05)
Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.

GRANDEZAS E MEDIDAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A expectativa é de que os/as estudantes, ao final dessa etapa, reconheçam comprimento, área, volume e abertura do ângulo como grandezas associadas a figuras geométricas e que consigam resolver problemas envolvendo essas grandezas e suas medidas, com o uso das unidades padronizadas mais usuais. Além disso, espera-se que estabeleçam e utilizem relações entre essas grandezas, entre elas e grandezas não geométricas e entre essas últimas para, entre outras coisas, formar outras grandezas como densidade, velocidade, energia, potência, entre outras. Outras grandezas, já abordadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como temperatura, massa e tempo, são retomadas com a intenção de que os/as estudantes possam avançar no uso de suas medidas em resolução de problemas, preferencialmente em contextos de outras áreas do conhecimento, e aprimorar o uso de instrumentos, fortalecendo a ideia de que toda medida é empírica e aproximada.

Convém destacar que, desde a Educação Infantil, os conteúdos relativos à unidade de Grandezas e Medidas têm um papel de grande importância no currículo de Matemática, principalmente pelo fato de terem relação direta com diversas práticas sociais emergentes, o que proporciona contextos significativos. De forma articulada, o trabalho com conceitos de Grandezas e Medidas contribui para a consolidação e para a ampliação da noção de número, para a aplicação de conceitos geométricos e para a construção do pensamento algébrico. Além disso, essa unidade permite incluir uma abordagem histórica na sala de aula e o estabelecimento de relações com as práticas culturais da comunidade onde a escola está inserida.

É importante, ao se trabalhar com medidas, nessa etapa escolar, retomar as aprendizagens anteriores, em especial as que contribuem para a compreensão do significado de medir. Deve-se reforçar que, por exemplo, para medir o comprimento de um objeto, os/as estudantes precisam saber quantas vezes é necessário adotar uma unidade de medida e verificar quantas vezes essa unidade cabe no referido comprimento. Os mesmos procedimentos são utilizados para obter áreas e volumes. Nos anos iniciais, foi dada ênfase a unidades não convencionais para comparações e medições, dando sentido à ação

de medir. Agora, as unidades padronizadas são inseridas de forma mais intensiva, tanto as que fazem parte do Sistema Internacional de Medidas, como o metro e o quilômetro, o metro quadrado e o quilômetro quadrado, quanto aquelas utilizadas em algum contexto sociocultural específico da localidade onde a escola se encontra.

Nessa etapa de escolaridade, os conhecimentos relativos às grandezas e medidas, principalmente as geométricas, começam a ser sistematizados, chegando-se, inclusive, à determinação de expressões de cálculo de áreas de quadriláteros, triângulos e círculos, e às de volumes de prismas e de cilindros. No entanto, é importante destacar que, antes de se chegar a essas expressões, o/a estudante ainda deve fazer uso de recursos, como materiais de manipulação e malhas quadriculadas, que possibilitem a sua compreensão.

A partir do 7o ano, os/as estudantes deverão fazer uso do número π para resolver e elaborar problemas envolvendo medidas do comprimento da circunferência e da área do círculo. Embora o π deva ser apresentado com um número irracional, não é desejado que se faça, nessa etapa de escolaridade, uma construção conceitual desse tipo de número. Por isso, orienta-se o uso de valores aproximados de π , utilizando-se a quantidade mais apropriada de casas decimais para cada tipo de problema.

No 9o ano, há a introdução de noções iniciais sobre a capacidade de armazenamento de computadores como uma grandeza, associada a demandas da sociedade moderna. Nesse caso, é importante destacar o fato de que os prefixos utilizados para byte (quilo, mega, giga) não estão associados ao sistema de numeração decimal, de base 10, já que um kilobyte, por exemplo, corresponde a 1024 bytes e não a 1000 bytes.

GRANDEZAS E MEDIDAS

6º
ANO

7º
ANO

(EF06MT06)

Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas massa, tempo, temperatura, comprimento, área (de triângulos e de retângulos), capacidade, volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionados a outras áreas do conhecimento.

(EF07MT06)

Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas (inclusive com a utilização de instrumentos, tais como régua, trena, transferidor, cronômetro, balança, termômetro, copo de medida), inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas (como decidir a quantidade de tinta necessária para pintar as paredes da sala de aula) ou de outras áreas do conhecimento (como quantificar os ingredientes para um experimento de ciências), reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.

(EF06MT07)

Reconhecer abertura do ângulo como uma grandeza associada à figura geométrica e determinar medidas da abertura de ângulos, utilizando transferidor e/ou tecnologias digitais, discutindo seu uso na geometria e em situações reais como, por exemplo, ângulo de visão, visão de animais, foco de câmeras fotográficas, entre outros.

(EF07MT07)

Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).

8º
ANO

(EF08MT04)
Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas do comprimento da circunferência e da área do círculo, trabalhando com valores aproximados do número π .

(EF08MT05)
Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como para determinar medida de terrenos, entre outros.

9º
ANO

(EF09MT06)
Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, para compreender ideias associadas à distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de células em seres vivos, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.

(EF09MT07)
Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas, como determinar a potência do ar condicionado necessária para refrigerar um ambiente, entre outros.

6º
ANO

(EF06MT08)
Analisar e descrever mudanças que ocorrem nas medidas do perímetro e da área de um quadrado ao se ampliar ou reduzir igualmente as medidas de seus lados, para compreender que a medida do perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a medida da área.

7º
ANO

(EF07MT08)
Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas de figuras planas e estabelecer e compreender as expressões de cálculo de medidas de área.

(EF07MT09) Resolver e elaborar problemas envolvendo medida do comprimento da circunferência, trabalhando com valores aproximados do número PI.

8º
ANO

9º
ANO

(EF08MT06)

Reconhecer a igualdade entre um litro e um decímetro cúbico e entre mil litros e um metro cúbico, relacionando essas medidas ao volume de blocos retangulares e utilizá-las em situações cotidianas como, por exemplo, para relacionar o volume de uma caixa d'água em metros cúbicos com a quantidade de água consumida em um banho.

Nessa unidade de conhecimento, o trabalho realizado com a Estatística, nos anos iniciais, bastante apoiado na realização de pesquisas com pequenas populações e usando poucas variáveis, é ampliado de modo que os/as estudantes ganhem mais autonomia para escolher temáticas e planejar pesquisas. A expectativa é de que, ao final do Ensino Fundamental, eles/as saibam planejar e construir relatórios de pesquisas estatísticas descritivas, diferenciando pesquisa populacional de pesquisa amostral. A ênfase na pesquisa se deve ao fato de que a construção significativa do conhecimento estatístico ocorre a partir do envolvimento dos/as estudantes com temas por eles/as escolhidos para responder a seus questionamentos, que podem envolver aspectos socioculturais, ambientais ou oriundos de outras disciplinas escolares.

O planejamento de uma pesquisa estatística inclui a definição das questões relevantes e da população, a decisão sobre a necessidade ou não de usar amostra e, quando for o caso, a seleção de seus elementos por meio de uma técnica de amostragem adequada. Uma pesquisa envolve também a preparação dos instrumentos de levantamento de dados, a coleta dos dados e sua organização, em distribuições de frequência, sempre que possível com o apoio de planilhas eletrônicas. Passa-se, então, para a fase de análise e de escolha da forma mais adequada de comunicar os resultados. Para isso, são propostos objetivos associados a conhecimentos sobre a construção de distribuições de frequência e de gráficos adequados, que serão usados junto com textos descritivos e interpretativos para compor um relatório escrito ou um cartaz que sintetize os principais achados.

Ainda com respeito aos tipos de pesquisa, inicialmente, é comum que a população seja composta por pessoas e que o instrumento de coleta de dados seja questionário ou entrevista. No entanto, gradativamente, é preciso ampliar esse universo, para pesquisas que envolvam outros tipos de população, como outros seres vivos, objetos, e outras estratégias de coleta de dados, como observação e medição, por exemplo.

Esses conhecimentos ampliam a capacidade de análise crítica de resultados de pesquisa divulgados pelas mídias, que inundam o cotidiano e que, muitas vezes, induzem comportamentos, gostos e ao consumo. A partir da discussão e da análise do que a mídia publica podem ser gerados novos temas de pesquisas a serem realizadas pelos/as estudantes, em um ciclo enriquecedor das capacidades de interpretação, análise, formulação de questões e de hipóteses e argumentação.

Não há dúvidas de que a Estatística está fortemente relacionada aos temas sociais emergentes, sobretudo aos integradores, permitindo promover a interdisciplinaridade. Na área de Saúde, por exemplo, diversos estudos, conhecidos como levantamentos biométricos, são realizados sobre características das pessoas e podem gerar propostas de trabalho interdisciplinar com a área de Ciências. A análise de dados estatísticos sobre a economia, juntamente com dados levantados pelos/as estudantes, contribui para a formação no campo da Educação Financeira, um dos temas integradores. O campo da sustentabilidade é também rico para a formulação de questões e para a interdisciplinaridade da Matemática com a Geografia e as Ciências Naturais, por exemplo.

A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dos anos iniciais para os anos finais, e ao longo dessa etapa, ocorre por meio da ampliação das representações (tipos de gráficos e de tabelas), do aperfeiçoamento da estrutura dessas representações, que passam a respeitar as normas técnicas estabelecidas para esse campo. No 6º ano, além de gráficos de colunas ou barras, que relacionam os valores de uma variável (independente) com sua frequência (variável dependente), os gráficos de colunas ou de barras múltiplas possibilitam a comparação de mais variáveis em um mesmo sistema de eixos e exigem o uso de legenda. No 7º ano, acrescentam-se os gráficos de linha, adequados para situações que envolvem crescimento ou decréscimo de uma variável ao longo do tempo. Nesse tipo de gráfico, a variável independente (horas, dias, semanas, etc.) é relacionada com o resultado da medida de uma variável numérica, a cada unidade de tempo estabelecida. A partir do 8º ano, quando os conceitos de porcentagem e de ângulos já estão consolidados nas unidades de Geometria e de Grandezas e Medidas,

introduz-se a construção de gráfico de setores, apesar de esse tipo de gráfico poder ter sido usado anteriormente na interpretação de publicações realizadas pela mídia. Cabe ressaltar que os/as estudantes devem compreender que o gráfico de setores só pode ser utilizado em pesquisas envolvendo 100% dos resultados possíveis. Portanto, os dados apresentados em gráficos de linhas, por exemplo, não podem ser transpostos para gráficos de setores. No 9º ano, os histogramas são apresentados, de forma ainda intuitiva, para variáveis numéricas apresentadas em intervalos de classe com amplitudes iguais, como intervalos de notas, de idades, período de tempo, por exemplo.

A ampliação da população, outro fator de progressão ao longo dos anos, precisa ser acompanhada da compreensão de que os resultados de pesquisa não podem ser generalizados para além dos indivíduos pesquisados, a não ser por meio do uso de amostras. O estudo e o uso de amostras precisam ter como foco a sua representatividade, chegando-se ao 9º ano com as técnicas de amostragem. Nesse processo, intuitivamente, os/as estudantes vão compreendendo a questão do erro em pesquisas estatísticas, que aparecem na divulgação de resultados de pesquisas de opinião ou eleitorais, por exemplo. Destaca-se também a ampliação das ferramentas de análise de dados por meio do estudo das medidas de tendência central e da amplitude de variação dos dados. É preciso que os/as estudantes compreendam que média, moda e mediana precisam ser analisadas, considerando-se a amplitude.

Nessa unidade, merece destaque o uso de tecnologias, como o uso de calculadoras, para avaliar e comparar resultados, e também o uso de planilhas eletrônicas, que ajudam na construção de gráficos. A consulta a páginas de institutos de pesquisa – como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – é recomendada, tanto para o uso de dados dessa fonte, quanto para a interpretação do que lá se encontra disponibilizado.

A proposta de ensino de noções relativas à Probabilidade tem início nos primeiros anos do Ensino Fundamental para compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos. A partir do 6º ano, o trabalho com Probabilidade passa a envolver o cálculo dessa medida, por meio da razão entre o número de casos favoráveis de um evento e o número de elementos do espaço amostral. Sugere-se analisar o verdadeiro

significado do resultado desse cálculo, cotejando-o com a realização de experimentos, o que contribui para consolidar a diferenciação entre experimentos determinísticos e aleatórios. No lançamento de uma moeda, dar “cara” em uma jogada não influencia no resultado do próximo lançamento. No entanto, pode-se aumentar o número de lançamentos para verificar que, com grande quantidade deles, a quantidade de “caras” e de “coroas” se aproximam. No 7º ano, reforça-se o uso de termos associados à probabilidade e à realização de experimentos aleatórios para investigar a probabilidade frequentista. A progressão dos conhecimentos se faz, nos dois anos seguintes, pelo aprimoramento da capacidade de enumeração dos elementos do espaço amostral, que está associada a conhecimentos do campo de Números e Operações, em problemas de contagem. Nessa etapa, o cálculo de probabilidade deve incluir apenas eventos independentes (quando a ocorrência de um evento não influencia a ocorrência do outro evento) e espaços amostrais equiprováveis (aqueles nos quais os eventos elementares têm a mesma probabilidade de ocorrer). Até o 9º ano, ampliam-se esses conhecimentos para a compreensão de que há probabilidades condicionadas, que envolvem eventos dependentes (quando a ocorrência de um evento depende do resultado de outro evento que o precede).

Convém considerar que a proposição e a resolução de problemas envolvendo o cálculo de probabilidades está associada a conceitos como razão, porcentagem e princípios de contagem. Em uma via de mão dupla, os conceitos dessa unidade servem como contexto de aplicação do eixo de Números e operações, e vice-versa. Resta lembrar que as situações precisam se basear em temas significativos para os/as estudantes.

6º
ANO

7º
ANO

(EF06MT09)

Indicar a probabilidade de um evento por um número racional (na forma fracionária, decimal e percentual) e analisar o significado dessa medida por meio de experimentos.

(EF07MT10)

Compreender o significado de termos como aleatoriedade, espaço amostral, resultados favoráveis, probabilidade, tentativas, experimentos equiprováveis, dentre outros, aplicando-os no planejamento de experimentos aleatórios ou simulações e na resolução de problemas que envolvem estimar ou calcular probabilidades obtidas por meio de frequência.

(EF06MT10)

Identificar, em gráficos de barras ou colunas (simples ou múltiplas) divulgados pela mídia, as variáveis e seus valores e os elementos constitutivos do gráfico (título, eixos, legenda e fonte), interpretando-os para propor textos escritos que apresentem os resultados da pesquisa.

(EF07MT11)

Compreender o significado de média estatística como um indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a variabilidade dos dados (dois conjuntos de dados podem ter a mesma média e serem distribuídos com amplitudes diferentes).

8º
ANO

(EF08MT07)
Calcular a probabilidade de eventos, a partir da construção do espaço amostral do experimento utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de cada elemento do espaço amostral é igual a 1.

(EF08MT08)
Identificar, em gráficos de barras, colunas ou setores, divulgados pela mídia, as variáveis e seus valores, os resultados e os elementos constitutivos do gráfico (título, eixos, legenda e fonte), interpretando-os para analisar a adequação do gráfico ao tema e aos dados e para propor outras formas de comunicação dos resultados da pesquisa, tais como texto escrito ou outro tipo de gráfico.

9º
ANO

(EF09MT08)
Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de ocorrência nos dois casos.

(EF09MT09)
Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas e histogramas) para apresentar um determinado conjunto de dados de uma pesquisa, destacando aspectos como as medidas de tendência central para compor um relatório descritivo dos resultados.

6º
ANO

7º
ANO

(EF06MT11)

Planejar, coletar, organizar e interpretar os dados em uma pesquisa referentes a práticas sociais dos/as estudantes e comunicar os resultados por meio de um relatório envolvendo texto escrito, tabelas e gráficos (colunas e/ou barras simples e múltiplas), inclusive com o apoio de planilhas eletrônicas.

(EF07MT12)

Planejar uma pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a população e a necessidade ou não de usar amostra, além de realizar a pesquisa (coleta, organização dos dados) e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito que envolva o cálculo de médias, o uso de tabelas e de gráficos (colunas, barras e linhas), com o apoio de planilhas eletrônicas.

(EF07MT13)

Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores, identificando as condições necessárias das variáveis adequadas para esse tipo de gráfico.

8º
ANO

(EF08MT09)
Compreender o significado e obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana), e relacioná-lo com a dispersão dos dados avaliada pela amplitude.

(EF08MT10)
Planejar uma pesquisa e coletar dados, ou usar dados disponíveis em outras fontes, escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, barras, setores e linhas) para apresentar um determinado conjunto dos dados obtidos, destacando aspectos como as medidas de tendência central e a amplitude, reconhecendo, quando for o caso, a representatividade da amostra.

9º
ANO

(EF09MT10)
Planejar uma pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social, definir a técnica de amostragem e a amostra, coletar, organizar e interpretar os dados, para comunicar os resultados por meio de relatório contendo texto escrito, avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.

NÚMEROS E OPERAÇÕES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com referência à unidade de conhecimento Números e Operações, a expectativa é de que os/as estudantes, ao final dessa etapa, resolvam problemas com números naturais, inteiros e racionais, envolvendo as quatro operações fundamentais, com seus diferentes significados, e utilizando estratégias diversas, entre elas o cálculo por estimativa, o cálculo mental, o cálculo por algoritmos, com compreensão dos processos neles envolvidos. O/a estudante deve também dominar o cálculo de porcentagem, de porcentagem de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de tecnologias digitais. No tocante aos números reais, espera-se que os/as estudantes saibam reconhecer, comparar e ordenar números reais, com apoio da relação desses números com pontos na reta numérica.

Assim, nesse campo, espera-se que os/as docentes selecionem, organizem e elaborem atividades de modo que os/as estudantes possam sistematizar as noções e os procedimentos desenvolvidos na etapa inicial do Ensino Fundamental e ampliar sua base de conhecimentos sobre o campo numérico.

É fato reconhecido que, em decorrência do uso social, os/as estudantes utilizam os números racionais, sobretudo na forma decimal, quando usados no sistema monetário ou de medidas. O levantamento dos conhecimentos prévios, como ressaltado em relação à primeira fase do Ensino Fundamental, é necessário como ponto de partida para iniciar a ampliação dos naturais para os racionais, seja para dar significado ao que já se sabe intuitivamente, seja para avançar no sentido de superar incompreensões.

Na perspectiva de que os/as estudantes aprofundem a noção de número, é importante colocá-los diante de problemas em que os números racionais não são suficientes para resolvê-los, de modo que eles/as reconheçam a necessidade de outros números: os irracionais. Entretanto, os números irracionais não estão incluídos para um trabalho explícito que anteceda a construção do conjunto dos números reais.

Os reais são utilizados a partir do 9º ano apenas como um novo conjunto de números que possibilita resolver novos problemas, como o cálculo da medida das diagonais de polígonos. Portanto, é necessário

ter cautela para a construção dos irracionais e reais, pois os/as estudantes do 9º ano, de maneira geral, ainda não têm maturidade suficiente para essa aprendizagem de forma significativa.

No trabalho com os números racionais, é interessante lembrar que qualquer medida empírica é racional e que, na vida cotidiana, na avaliação de medidas, trabalha-se com aproximação e erro, especialmente nos cálculos realizados com a calculadora. Recomenda-se levar em conta que a calculadora apresenta arredondamentos, tanto para os números irracionais, como π ou $\sqrt{2}$, como também para resultados de operações com números racionais, que resultem em decimais exatos com muitas casas decimais e dízimas periódicas. Assim, no que se refere aos cálculos numéricos com representações infinitas (tanto de racionais como de irracionais), muitas vezes é necessário usar aproximações, até porque, quase sempre, em problemas práticos há a necessidade de se considerar apenas um número finito de ordens decimais na representação do número. Assim, a respeito das operações aritméticas e algébricas com os irracionais, quando eles aparecem em representações simbólicas (π , $\sqrt{2}$, $\sqrt{5}$, etc.), o/a estudante pode ser conduzido/a a efetuá-las seguindo regras operatórias análogas às que são válidas para os racionais ou, então, no caso dos radicais, operar com potências de expoente fracionários.

Recomenda-se que, nessa etapa, o trabalho com juros simples seja uma aplicação do estudo de porcentagens e não um tópico específico. Da mesma forma, a ideia de juros compostos, no 8º ano, deve ser explorada como aplicação de percentuais sucessivos, sem o uso de fórmulas.

Cabe ainda destacar que o desenvolvimento do pensamento numérico não se completa, evidentemente, apenas com objetivos descritos na unidade Números e Operações. Esse pensamento é ampliado e aprofundado quando o professor trata de situações que envolvem conteúdos relativos à unidade das Grandezas e Medidas, da Estatística e Probabilidade e da Álgebra e Funções.

	6º ANO	7º ANO	
	<p>(EF06MT12)</p> <p>Classificar números de diferentes magnitudes em pares e ímpares, primos e compostos e compreender relações entre números (expressas pelos termos “é múltiplo de”; “é divisor de”; “é fator de”) e critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 10, 100 e 1000.</p>	<p>(EF07MT14)</p> <p>Compreender, comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração.</p>	
	<p>(EF06MT13)</p> <p>Identificar e registrar números racionais positivos em suas diferentes representações, passando de uma representação para outra e relacionando-os a pontos na reta numérica.</p>	<p>(EF07MT15)</p> <p>Resolver e elaborar problemas envolvendo porcentagens, compreendendo as ideias de acréscimo simples e de decréscimo simples utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto da Educação Financeira, entre outros.</p>	
	<p>(EF06MT14)</p> <p>Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e de resultado da divisão, identificando frações equivalentes.</p>	<p>(EF07MT16)</p> <p>Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, de resultado da divisão, razão e operador, identificando frações equivalentes.</p>	

8º
ANO

9º
ANO

(EF08MT11)
Compreender a relação entre potenciação e radiciação, efetuar cálculos com potências de expoentes naturais e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.

(EF09MT11)
Reconhecer, comparar e ordenar números reais, com apoio na relação com pontos na reta numérica.

(EF08MT12)
Resolver e elaborar problemas de contagem que envolvam o princípio multiplicativo, por meio de diagrama de árvore, tabelas e esquemas.

(EF09MT12)
Compreender e efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes negativos e fracionários.

(EF08MT13)
Resolver e elaborar problemas, envolvendo porcentagem, incluindo a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e determinação de taxa percentual, preferencialmente com o uso de calculadora, no contexto de aplicações financeiras.

(EF09MT13)
Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.

NÚMEROS E OPERAÇÕES

6º
ANO

7º
ANO

(EF06MT15)
Resolver e elaborar problemas envolvendo as ideias de múltiplos e divisores.

(EF07MT17)
Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.

(EF06MT16)
Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais, com seus diferentes significados, utilizando estratégias diversas, entre elas o cálculo por estimativa, o cálculo mental, o cálculo por algoritmos, com compreensão dos processos neles envolvidos, incluindo o uso da calculadora.

(EF07MT18)
Resolver e elaborar problemas envolvendo adição e subtração de frações por meio da equivalência de frações.

8º
ANO

9º
ANO

(EF09MT14)
Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagem, porcentagem de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, relacionando representação percentual e decimal, incluindo o uso de tecnologias digitais.

6º
ANO

(EF06MT17)

Resolver e elaborar problemas envolvendo porcentagens (1%, 5%, 15%, ... até 100%), a partir da ideia de proporcionalidade, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos da Educação Financeira, entre outros.

(EF06MT18)

Reconhecer o sistema de numeração decimal como o que prevaleceu no mundo ocidental, destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas e compreender suas principais características (base, unidade de contagem, valor posicional e função do zero), utilizando a composição e decomposição de números naturais, como por exemplo, $4357 = 4 \times 10^3 + 3 \times 10^2 + 5 \times 10^1 + 7 \times 10^0$.

(EF06MT19)

Estimar quantidades e arredondar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.

7º
ANO

(EF07MT19)

Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as ideias de múltiplos, divisores e divisibilidade.

8°
ANO

9°
ANO

ÁLGEBRA E FUNÇÕES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O trabalho com a álgebra e funções, nos anos finais do Ensino Fundamental, retoma e amplia o que é estudado nos anos iniciais. Dessa forma, nos anos finais, as ideias de regularidade, de generalização e de equivalência se constituem também em alicerces para o desenvolvimento de outras dimensões da álgebra, como a resolução de problemas de estrutura algébrica e a noção de função. É nesse momento que as noções de variável e de incógnita, em que letras são utilizadas para representar números desconhecidos, ganham corpo na representação de sentenças matemáticas, como expressões algébricas e equações. No entanto, nas situações que envolvem resolver e elaborar problemas, é importante que o/a estudante seja incentivado a fazer uso de estratégias pessoais, inclusive por tentativa e erro, que são válidas e importantes para atribuir sentido aos métodos algébricos formais. Convém lembrar, ainda, que o estudo de proporcionalidade no 6º ano está contemplado na unidade de grandezas e medidas.

O estudo da noção de equivalência entre igualdades matemáticas, essencial para o desenvolvimento do pensamento algébrico, deve ser realizado por meio de atividade em que se faz uso das propriedades operatórias para compreender, por exemplo, que, ao multiplicar por 2 os dois termos da igualdade $13 + 17 = 30$, obtém-se uma nova igualdade, a saber $2 \times (13 + 17) = 2 \times 30$. Esse trabalho é fundamental para os/as estudantes desenvolverem procedimentos para resolver problemas que podem ser representados por sentenças matemáticas que envolvem mais de uma operação com números racionais positivos, cujo valor desconhecido não seja o resultado das operações. Por exemplo, adotando essas ideias, é possível ao/a estudante resolver problemas do tipo: “Paguei quinze reais pelo preço de um quilograma de açúcar e dois pacotes de café. Qual foi o preço do pacote de café, sabendo que o quilograma de açúcar custou quatro reais”?

Amplia-se o trabalho de álgebra com o estudo de problemas de partilha de uma quantidade conhecida em partes desiguais não conhecidas. Para desenvolver o processo de resolução desse tipo de problema, o/a estudante precisa mobilizar a ideia de relações, fundamental para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Por exemplo, no problema: “João e Pedro, juntos, têm 18 bolas. Quantas bolas João possui, sabendo que ele tem o dobro da quantidade de bolas de Pedro?”. Assim, para resolver esse tipo de problema, o/a estudante precisa estabelecer relações entre duas quantidades

desconhecidas (de João e de Pedro) e entre essas quantidades e o valor total (18 bolas). Convém destacar a importância de os/as estudantes participarem ativamente do desenvolvimento de processos de resolução de problemas com estruturas algébricas, por meio de atividades que envolvam discussão e comparação de diferentes estratégias, de modo que a passagem das estratégias pessoais para as formais, utilizando cálculo algébrico, seja feita com compreensão.

As noções de proporcionalidade, essenciais para o desenvolvimento do estudo da noção de função, devem ser desenvolvidas e aprofundadas por meio de problemas de contextos ligados a situações do cotidiano dos/as estudantes, evitando-se a sistematização precoce.

As equações de 1º grau com uma incógnita devem ser trabalhadas não como objeto de estudo em si mesmo, mas como uma maneira de representar e de resolver determinados tipos de problemas. Igualmente, as técnicas de resolução de equações de 1º grau também não devem ser consideradas como objetos de estudo em si. Sua apropriação deve se dar por meio de resolução de problemas em que as equações sejam ferramentas apropriadas para a construção e para a sistematização dessas técnicas. A retomada das ideias de operações inversas, iniciadas nos anos iniciais, e da noção de equivalência entre igualdades matemáticas, trabalhadas no ano anterior, são fundamentais para essa construção e sistematização. Procedimento igual deve ser adotado no trabalho com equações e sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas, que podem ser associadas a representações de retas no plano cartesiano.

O trabalho com as noções algébricas é ampliado por meio do estudo de problemas que podem ser representados por meio de equações do 2º grau, em que a construção e a sistematização das técnicas de resolução devem ser apoiadas nas ideias decorrentes do processo de fatoração de expressões algébricas. No 8º ano, a resolução de problemas de equações de 2º grau se restringe às do tipo $ax^2 = b$. Por esse motivo, o trabalho com fatoração e produtos notáveis está programado para ser realizado no 9º ano, quando os demais tipos de equação do 2º grau podem servir como contexto matemático.

O estudo da noção de função deve ser realizado por meio de situações significativas em que estão estabelecidas relações de dependências entre variáveis de duas grandezas, inclusive as que envolvem relações de proporcionalidade entre elas.

<p style="text-align: center;">6° ANO</p>	<p style="text-align: center;">7° ANO</p>	
<p>(EF06MT20) Reconhecer que uma igualdade matemática não se altera ao se adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para encontrar valores desconhecidos e resolver problemas.</p>	<p>(EF07MT20) Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e inversa entre duas grandezas em contextos significativos.</p>	
<p>(EF06MT21) Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas.</p>	<p>(EF07MT21) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, iniciando a compreensão da linguagem algébrica.</p>	

8º
ANO

9º
ANO

(EF08MT14)
Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por sistemas de equações polinomiais de 1º grau com duas incógnitas, envolvendo situações do contexto próximo do/a estudante.

(EF09MT15)
Associar uma equação linear de 1º grau com duas variáveis a uma reta no plano cartesiano e relacionar a solução de sistemas de duas equações do 1º grau com duas variáveis à sua representação geométrica.

(EF08MT15)
Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$.

(EF09MT16)
Reconhecer função como uma relação de dependência entre duas variáveis que pode ser representada nas formas algébrica e gráfica, utilizando essa noção para analisar e compreender situações que envolvem relações funcionais entre duas variáveis.

(EF09MT17)
Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.

(EF09MT18)
Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, a partir de suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau.

— A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Ciências, nos anos finais do ensino fundamental, dá continuidade às unidades desenvolvidas nos anos iniciais, tratando de novos conhecimentos, em níveis de aprofundamento e de complexidade maiores. Nos anos finais do Ensino Fundamental, crescem os interesses dos/das estudantes pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Ao longo desses anos, vão se ampliando a capacidade de abstração e a autonomia de ação e de pensamento, o que propicia o tratamento de sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos com a natureza, com as tecnologias, e com o ambiente, e de situações que demandam que os alunos estabeleçam relações entre fenômenos, suas observações e possíveis modelos explicativos, que façam previsões e que proponham caminhos para a resolução de problemas. Propicia, também, o debate de temas socialmente relevantes, relacionados ao campo das ciências da natureza.

Nessa fase do Ensino Fundamental, os questionamentos apresentados aos/às estudantes e os que eles/elas próprios/as formulam são mais complexos, assim, são mais abrangentes os desafios apresentados a eles/elas. Esses podem envolver, por exemplo, a investigação de propriedades e utilizações de materiais, a compreensão de ciclos naturais e ecossistemas próximos ou distantes, a associação dos climas com a latitude e a posição da Terra relativamente ao Sol. À medida que se aproxima a conclusão do Ensino Fundamental, os/as estudantes serão mais capazes de estabelecer relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, e de construir juízos de valor sobre temas socialmente relevantes, relacionados ao campo das ciências da natureza. Os mesmos quatro eixos formativos dos Anos Iniciais são considerados para a formação para os Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo em conta as características específicas dos sujeitos nesse momento da escolaridade.

A **contextualização social, cultural e histórica das ciências**, nos anos finais do ensino fundamental, é explorada de modo mais amplo, uma vez que os/as estudantes podem estabelecer relações entre conceitos e contextos sociais, históricos e culturais não só próximos ao seu

entorno, como também mais abrangentes. Nesta etapa de formação o/a estudante poderá questionar problemas sociais, buscar informações em diferentes fontes, avaliar soluções, mediado pelo professor ou professora, para o enfrentamento de problemas relacionados às interações entre as ciências, a sociedade e o ambiente; reconsiderar seus conhecimentos para refletir sobre qualidade de vida e alcançar compreensões mais amplas sobre a ciência.

A apropriação do **conhecimento conceitual das Ciências da Natureza** envolve, nos anos finais do ensino fundamental, uma formalização dos conceitos abordados nos anos iniciais, bem como a introdução de outros. Nos anos finais do ensino fundamental, os/as estudantes realizam operações cognitivas mais elaboradas, o que facilita o entendimento mais aprofundado da ciência. Nesta etapa de formação o conhecimento conceitual adquire significado pela possibilidade de um maior grau de abstração e generalização, facilitando a compreensão e aplicação do conhecimento adquirido.

Os **processos e práticas de investigação**, nos anos finais do ensino fundamental, estão relacionados à identificação de questões e problemas de investigação que estimulem a observação de fenômenos, suas interpretações, a busca de informações, o fazer perguntas, o estabelecimento de comparações, de relações causais, a investigação e propostas de conclusões. Os/As estudantes podem compreender a construção das ciências a partir da capacitação para uma leitura de mundo articulada, com maior potencial de generalização.

Com relação às **linguagens das Ciências da Natureza**, os/as estudantes, nos Anos Finais do Ensino Fundamental podem reconhecer termos específicos de cada um dos campos de conhecimento científico que estão sendo abordados. Os/As estudantes dos anos finais têm melhor domínio sobre a linguagem escrita e falada, o que permite uma melhor compreensão de gráficos, ilustrações e legendas. Além da ampliação da linguagem escrita, o estudante terá maior domínio sobre a interpretação de textos de Ciência, sendo capaz de analisar a abordagem apresentada, comparando, por exemplo, diferentes pontos de vista sobre um dado assunto.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVOS	EIXOS			
	Letramentos e capacidade de aprender	Leitura do mundo natural e social	Ética e pensamento crítico	Solidariedade e sociabilidade
(EFF2CN01) Ler o mundo, apoiando-se em conhecimentos das Ciências da Natureza.	X	X	X	X
(EFF2CN02) Desenvolver o interesse, o gosto e a curiosidade pelo conhecimento científico.	X			X
(EFF2CN03) Analisar as relações entre si próprio/a, a sociedade e o ambiente, a partir de conhecimentos das Ciências da Natureza.		X	X	X
(EFF2CN04) Compreender e analisar aplicações e implicações da ciência e da tecnologia na sociedade e no ambiente.		X	X	
(EFF2CN05) Desenvolver procedimentos para busca sistemática de respostas para questionamentos, apoiando-se em conhecimentos das Ciências da Natureza.	X		X	X
(EFF2CN06) Compreender as ciências como um empreendimento humano, social e histórico.	X		X	
(EFF2CN07) Buscar, avaliar, selecionar e fazer uso de informações, de procedimentos de investigação com vistas a propor soluções para questões que envolvem conhecimentos científicos.	X	X	X	X

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No Ensino Fundamental, são propostas cinco unidades de conhecimento (UC), que representam os principais temas a serem estudados por crianças e adolescentes ao longo de nove anos de escolaridade. As unidades envolvem conhecimentos articulados das Ciências da Natureza, em um único componente curricular de Ciências, que serão aprofundados nos diferentes componentes curriculares do Ensino Médio – Biologia, Física e Química.

Visando manter a articulação entre os conhecimentos e proporcionar a continuidade de estudos ao longo de toda a Educação Básica, as cinco unidades de aprendizagem reúnem objetivos para cada um dos nove anos do Ensino Fundamental. Nos anos finais, de forma gradativa, os adolescentes são envolvidos com demandas cognitivas mais complexas - compreender, analisar, aplicar conceitos científicos e entender modelos explicativos - que os preparam para abordagens mais específicas e aprofundadas que serão feitas no Ensino Médio.

MATERIAIS, PROPRIEDADES E TRANSFORMAÇÕES

Esta unidade contempla o estudo dos materiais, suas propriedades e transformações nos meios naturais, na vida em geral, assim como sua obtenção para o uso humano. Estão envolvidos nesta unidade, estudos referentes à ocorrência, exploração e processamento de recursos naturais e energéticos empregados na produção de materiais diversos, bem como de alimentos, e à evolução das formas de apropriação humana desses recursos, apontando para discussões sobre modificações de hábitos, possibilidades e problemas da vida em sociedade. Busca-se, assim, responder perguntas como: de que são feitas as coisas? Como são formados e transformados os materiais? Quais materiais estão presentes nos diferentes ambientes e qual sua relação com a vida? Como os alimentos são produzidos? Que transformações ocorrem nos alimentos quando os ingerimos?

**MATERIAIS, PROPRIEDADES E
TRANSFORMAÇÕES**

**6º
ANO**

**7º
ANO**

(EF06CI01)

Reconhecer o solo como fonte de materiais, identificando composição e características de tipos diversos de solos e subsolos brasileiros, estabelecendo relações e atividades agrícolas e extrativas.

(EF07CI01)

Realizar experimentos simples para determinar propriedades físicas, como densidade, temperatura de ebulição, temperatura de fusão, solubilidade, condutibilidade elétrica, fazendo registros e propondo critérios baseados nas propriedades para classificar os materiais.

(EF06CI02)

Identificar e comparar diferentes tipos de rochas, buscando informações sobre os processos de formação de rochas metamórficas, ígneas e sedimentares, investigando a fonte desses conhecimentos.

(EF07CI02)

Distinguir substâncias de suas misturas, a partir de propriedades físicas apresentadas pelos materiais, identificando substâncias e misturas na vida diária, diferenciando, por exemplo, água pura de água salgada.

8º
ANO

(EF08CI01)
Compreender processos de separação de materiais no sistema produtivo e no cotidiano, como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros, e propor métodos para a separação de sistemas, como óleo e água, areia e água, mistura de diferentes plásticos ou metais.

(EF08CI02)
Verificar, experimentalmente, evidências comuns de transformações químicas e utilizar as propriedades físicas das substâncias para reconhecer a formação de novos materiais nessas transformações.

(EF08CI03)
Buscar informações sobre tipos de combustíveis e de técnicas metalúrgicas, utilizados ao longo do tempo, para reconhecer avanços, questões econômicas e problemas ambientais causados pela produção e uso desses materiais.

9º
ANO

(EF09CI01)
Comparar dados de quantidades de reagentes e produtos envolvidas em transformações químicas, estabelecendo proporções entre as massas que permitem prever quantidades de materiais que reagem e que se formam.

(EF09CI02)
Considerar um modelo de constituição submicroscópica de substâncias que explique estados físicos da matéria, suas transformações, assim como as relações de massas nas transformações químicas.

AMBIENTE, RECURSOS E RESPONSABILIDADES

6º ANO

7º ANO

Nesta unidade serão estudadas questões relacionadas a ambiente, recursos naturais e a responsabilidade no seu uso, caracterizando os fenômenos e as interações de sistemas e organismos com o ambiente, bem como as implicações causadas pelo uso de produtos tecnológicos quanto às alterações climáticas, de temperatura e de radiação que atingem a superfície terrestre. Contempla, também, o entendimento das relações de diferentes populações humanas em nosso planeta, em tempos e lugares distintos, quanto à utilização de recursos naturais e impactos causados e a adoção de alternativas sustentáveis que se refiram, desde a mudança de atitudes individuais e coletivas até a aplicação do conhecimento científico para o desenvolvimento de tecnologias sociais sustentáveis. Assim, busca mobilizar conhecimentos que promovam uma educação ambiental que

(EF06CI03)

Investigar a interdependência entre os ciclos naturais da água (superficial e subterrâneo) e o padrão de circulação atmosférica e sua importância para formação de solos e da vida na Terra, e seu papel em mudanças climáticas atuais.

(EF07CI03)

Produzir um diagrama que apresente fluxos de energia e matéria nos ecossistemas, mostrando as relações entre cadeias alimentares e teias alimentares.

(EF06CI04)

Reconhecer o efeito estufa e sua importância para a vida na Terra, e discutir o impacto do uso de combustíveis fósseis pelos meios de transporte e indústria na ampliação nociva do efeito estufa e outros impactos ambientais.

(EF07CI04)

Relacionar a fotossíntese, a respiração celular e a combustão nos ciclos do carbono e do oxigênio para compreender o papel da vegetação na vida humana e animal, e discutir o impacto ambiental do desmatamento e das queimadas.

	8º ANO	9º ANO
	(EF08CI04) Avaliar alterações econômicas, culturais e sociais, devidas a novas tecnologias, como automação, e informatização e novos materiais, no mundo do trabalho e nos processos de produção do campo.	(EF09CI03) Classificar riscos a que se expõem populações humanas, desde secas, erosão, deslizamentos, epidemias, até poluição de águas e do ar, identificando suas causas e efeitos sobre o ambiente e na vida humana.
	(EF08CI05) Relacionar alterações climáticas regionais e globais a intervenções humanas e a processos naturais, discutindo iniciativas e responsabilidades que contribuam para o equilíbrio ambiental, como mudanças culturais e tecnológicas.	(EF09CI04) Enumerar efeitos sobre o organismo humano dos principais poluentes do ar, da água e do solo, e avaliar e propor iniciativas individuais e coletivas para evitar os danos que produzem.

favoreça a participação na construção de sociedades sustentáveis. Com essa unidade, procura-se responder a questões como: qual a relação existente entre o consumo humano e a disponibilidade de recursos naturais? Qual a relação existente entre modelo de desenvolvimento econômico, padrões de consumo humano e sustentabilidade? Qual o potencial de aproveitamento dos ambientes, a começar pelo ambiente doméstico? Qual a relação entre consumo e produção de resíduos? Como as atividades humanas inserem-se em ciclos e processos naturais (químicos, físicos e biológicos), afetando-os? Objetivos gerais de formação da área das Ciências Humanas para os anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos eixos de formação.

TERRA: CONSTITUIÇÃO E MOVIMENTO

Esta unidade busca a compreensão de características do planeta Terra, sua localização no universo, suas origens e a história geológica da Terra. Situa a Terra como um planeta singular com suas esferas concêntricas do núcleo interior à atmosfera, bem como sua peculiar distribuição entre oceanos e continentes como parte de uma litosfera fragmentada em placas e em movimento. Trata de como a Terra é formada e seus movimentos tectônicos, possibilitando a formação de diferentes tipos de rochas, minerais e recursos minerais. Trata do papel de gases na temperatura média e no equilíbrio energético da atmosfera. Além disso, aborda as relações que se estabelecem entre corpos celestes, considerando fenômenos como forças que atuam entre corpos. Assim, exploram-se algumas questões, tais como: quais movimentos ocorrem no e

6º ANO

(EF06CI05)
Reconhecer a Terra como formada por esferas aproximadamente concêntricas, de diferentes constituições e propriedades, do seu interior até a atmosfera.

(EF06CI06)
Conjeturar sobre a relação entre os corpos celestes serem esféricos e sua formação devida à atração gravitacional.

7º ANO

(EF07CI05)
Interpretar fenômenos naturais como vulcões, terremotos e tsunamis a partir do modelo das placas tectônicas, buscar compreender a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil.

(EF07CI06)
Analisar a teoria da deriva dos continentes, apresentando argumentos que a justificam, como os formatos das costas brasileira e africana.

8º
ANO

9º
ANO

(EF08CI06)
Realizar experimentos, como a observação e registro de uma vara ao longo do dia em diferentes períodos do ano, que revelem a rotação e translação do planeta Terra, e produzir maquete para representar o sistema solar que ilustre esses movimentos.

(EF09CI05)
Efetuar simulações ou representações do tamanho, distância movimento relativos dos planetas e do Sol, assim como de sua localização na galáxia para saber comparar as distâncias no interior do sistema solar e da galáxia.

(EF08CI07)
Relacionar mudanças climáticas em diferentes latitudes, associadas às estações do ano à inclinação do eixo de rotação da Terra, relativamente ao seu plano de translação.

(EF09CI06)
Compreender que diferentes culturas formulam cosmovisões distintas, identificando as diferentes leituras do céu e de suas constelações e formulação de distintas explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar.

com o planeta Terra e qual é sua relação com fenômenos como o dia e a noite, as estações do ano e as marés? Do que é composta a atmosfera de nosso planeta e quais suas propriedades? Como características da atmosfera, hidrosfera, biosfera e litosfera de nosso planeta mantêm-se e se transformam ao longo da história da Terra? Como as atividades humanas e o uso e a produção de bens tecnológicos afetam e dependem dessas características, a exemplo das mudanças climáticas?

VIDA: CONSTITUIÇÃO E EVOLUÇÃO

Esta unidade contempla as diferentes formas de vida, como são constituídas e reproduzidas. Na perspectiva proposta, destacam-se a diversidade da vida, as funções vitais dos seres vivos, bem como sua relação com os processos evolutivos. Aborda as estruturas, os órgãos e as funções dos seres vivos e as características dos principais grupos de plantas, invertebrados e vertebrados, considerando a evolução e a reprodução. Para isso, apresentam-se como questões: Quais as principais formas de vida presentes nos ambientes aquáticos, aéreos e terrestres e sua relação com o ambiente em que vivem? Como o ambiente contribui para a adaptação e a evolução dos seres? Qual a relação da luz com o desenvolvimento de plantas e demais seres vivos? Que características dos seres vivos e o parentesco entre eles podem estar relacionadas à história da vida na Terra?

6º ANO

(EF06CI07)
Compreender a célula como unidade fundamental da vida, com sistema altamente ordenado, que constitui organismos e tecidos, e interage com o ambiente.

(EF06CI08)
Caracterizar seres vivos como uma complexa organização de tecidos e órgãos, com diferentes funções, constituídos de diferentes composições celulares.

7º ANO

(EF07CI07)
Compreender a reprodução como essencial a todas as formas de vida e comparar os diferentes processos de reprodução.

(EF07CI08)
Classificar espécies em termos da forma de reprodução, sexuada ou não, apontando processos bioquímicos, como a produção de feromônios, ou em que diferentes espécies interagem para o processo reprodutivo, como a polinização.

8º
ANO

(EF08CI08)
Compreender o conceito de seleção natural para explicar a origem, evolução e diversidade das espécies, relacionando a reprodução sexuada à uma maior variedade de espécimes.

(EF08CI09)
Relacionar as dimensões orgânica, culturais, afetiva e éticas na reprodução humana, que implicam cuidados, sensibilidade e responsabilidade no campo da sexualidade, especialmente a partir da puberdade.

9º
ANO

(EF09CI07)
Compreender processos de transmissão de características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes, entre o nível molecular e o do organismo.

(EF09CI08)
Relacionar as variedades de uma mesma espécie decorrentes do processo reprodutivo com a seleção natural que contribui para a evolução.

SENTIDOS, PERCEPÇÃO E INTERAÇÕES

Esta unidade busca promover compreensões sobre os sentidos, levando em conta a diversidade de formas de percepção do ambiente pelos seres vivos e sua relação com os fenômenos de natureza sonora, luminosa, térmica, elétrica, mecânica e bioquímica. Salienta, também, as interações e as relações dos seres vivos com o ambiente em que vivem e a importância das tecnologias que promovem a mediação da interação dos seres humanos com o ambiente. Dessa forma, busca-se responder algumas questões: como ocorre a produção, a transformação e

6º
ANO

(EF06CI09)
Esquematizar por meio de desenhos e montar circuitos elétricos constituídos de pilha/bateria, fios e uma lâmpada ou outros dispositivos, explicitando destaque à continuidade da corrente e comparar a circuitos elétricos residenciais.

(EF06CI10)
Estabelecer uma analogia entre os órgãos do sentido e o cérebro e a relação entre dispositivos como microfones e câmeras e os sistemas de registro e comunicação.

7º
ANO

(EF07CI09)
Investigar e relatar por escrito, ou por diagramas, a simetria bilateral na maioria dos animais e em máquinas que voam ou se locomovem e identificar sua relação com o equilíbrio desses sistemas.

(EF07CI10)
Planejar e executar a construção de sistemas com equilíbrio estável, instável ou indiferente, presentes no dia a dia elaborando explicações para essas condições.

8º
ANO

9º
ANO

(EF08CI10)

Planejar e construir uma câmara escura, com ou sem lente, com ou sem diafragma, compará-la com câmeras, o olho humano e de outros animais.

(EF09CI09)

Planejar e executar experimentos que mostram diferentes cores de luz pela composição das intensidades das três cores primárias e também a relação entre cor do objeto e a cor da luz que o ilumina.

(EF08CI11)

Investigar imagens obtidas através de lupas, ou arranjos de lentes e em equipamentos ópticos, relacionando formatos, configurações com as imagens obtidas. Associar formatos de lentes de óculos às deficiências visuais que elas corrigem.

(EF09CI10)

Fazer levantamento das radiações eletromagnéticas naturais e produzidas e representa-las, em um esquema que as ordene por suas frequências, e explicitar seus usos ou fonte de cada tipo de radiação.

a propagação de diferentes tipos de energia? Quais são os efeitos desses diferentes tipos de energia e como estão relacionados aos diferentes sentidos? Como as características da luz, do som, do calor estão relacionadas com os sentidos e percepções observados em seres vivos como a visão, o tato e a audição? Como funcionam artefatos e equipamentos que possibilitam novas formas de interação com o ambiente e a compreensão de fenômenos físicos de natureza distintos?

— A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, os/as estudantes passam por várias mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais, ampliam suas descobertas em relação a si próprio, suas relações com grupos sociais, e tornam-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor. O ensino das Ciências Humanas ao longo de toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil, promove explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas que potencializam sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Cabe à área, nesta fase, promover o adensamento de conhecimentos sobre a participação do/da estudante no mundo social, a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a própria formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Geografia e a História trabalham com as noções de temporalidade, espacialidade, diversidade, na perspectiva dos direitos humanos, da interculturalidade e da valorização das diferenças. O ensino nos anos finais da etapa tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre os modos de organizar a sociedade, sobre pessoas, culturas e grupos humanos, relações de produção e de poder, a transformação de si mesmos/as e do mundo.

Partindo de lugares conhecidos e experiências do seu tempo, o conhecimento de outros lugares e de outros tempos históricos promove pontos de vista e parâmetros para ressignificar seu próprio mundo e para análises mais aprofundadas sobre as relações sociais. As escalas regional e mundial da vida social e as participações potencializadas pela tecnologia digital trazem novos desafios de compreensão e de atuação nos mundos econômico, cultural, ambiental e político. Além disso, demandam a reflexão sobre questões como segurança, privacidade, público e privado, participação ética, interrelações entre sociedade e natureza, conflitos territoriais, contradições políticas, econômicas e ambientais, em diferentes tempos e espaços e considerando a diversidade cultural e territorial no Brasil.

Desde os anos iniciais, a área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, relaciona e articula vivências e experiências dos/as estudantes às situações cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem a identificação de continuidades e discontinuidades entre diferentes épocas, lugares e culturas. Nesse movimento, procedimentos já presentes na etapa dos anos iniciais, como o trabalho de campo, entrevistas, observações, consulta a acervos históricos ganham maior espaço na vida escolar dos/das estudantes e, em especial, seus resultados são objeto de análises mais densas, potencializando o pensamento criativo e crítico, a capacidade de argumentar, de fazer perguntas e de avaliar respostas, contrastando as posições assumidas com outros posicionamentos e compreendendo que são pontos de vista entrecruzados por valores culturais e intencionalidades.

Ao tomar contato com critérios de organização, classificação e reflexão da História e da Geografia, o/a estudante ganha nova capacidade para pensar diferentes culturas e sociedades, em seus diferentes tempos históricos, territórios e paisagens, e muito especialmente elabora uma nova capacidade de compreensão do Brasil, em sua diversidade regional e territorial, e em sua inserção singular na história do mundo.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO

OBJETIVOS	EIXOS			
	Letramentos e capacidade de aprender	Leitura do mundo natural e social	Ética e pensamento crítico	Solidariedade e sociabilidade
(EFF2CH01) Relacionar identidades e organizações da vida em sociedade em diferentes tempos e espaços, percebendo, acolhendo e valorizando semelhanças e diferenças culturais.		X	X	X
(EFF2CH02) Analisar suas experiências cotidianas em relação a aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, em diferentes temporalidades e espacialidades.		X		X
(EFF2CH03) Analisar transformações e processos sociais, espaciais, culturais e históricos, constituídos a partir da relação do ser humano em sociedade, com a natureza, na produção, na manutenção e no cuidado com a vida.	X	X	X	X
(EFF2CH04) Desenvolver e sistematizar procedimentos de estudo e de investigação, usando conhecimentos das Ciências Humanas para interpretar e expressar saberes, sentimentos, crenças e dúvidas na descoberta de si mesmo e na relação com outras pessoas.	X		X	

A GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o componente curricular Geografia pretende, em linhas gerais, proporcionar variadas possibilidades de leituras de mundo, fundamentais para a construção de uma visão crítica da sociedade e para a formação da cidadania. O grau de complexidade dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente, nessa etapa, amplia-se ano a ano, contemplando

a comparação de paisagens, as inter-relações da sociedade com a natureza, as dimensões e os conflitos territoriais em diferentes escalas geográficas, as contradições políticas, econômicas e ambientais entre campo/cidade e rural/urbano.

Na dimensão das múltiplas linguagens, propõe-se a coletar informações de fontes variadas, organizá-las, analisá-las e apresentá-las por meio de relatórios, seminários, cartografias etc., problematizando questões sociais e ambientais, promovendo a valorização e o respeito pela diversidade cultural. Além disso, estimula a problematização das próprias linguagens, seus funcionamentos e usos, como exercício que conduz ao pensamento crítico e à ética.

A valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº. 10.639/03 e Lei nº.11.645/08) articula-se ao estudo da formação do território nacional, em sua diversidade territorial, de paisagens e de culturas e da sua ligação com outras culturas do mundo.

Os lugares de vivências podem ser o ponto de partida para a compreensão das relações que produzem o espaço geográfico, enquanto o conhecimento de outros lugares promove parâmetros para analogias e reflexões importantes para que os próprios lugares de vivências sejam compreendidos. Escalas regionais e mundial permitem outras conexões e complexificam saberes, com a análise de técnicas, tecnologias e da organização econômica, cultural, ambiental e política.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na elaboração dos objetivos, tomou-se em consideração a ampliação paulatina da complexidade das operações cognitivas, o conteúdo-chave que intencionam desenvolver e o contexto espacial e/ou social com que pretendem articular-se.

Ao final de cada objetivo, estão citados os temas integradores com os quais podem dialogar, dentre outros assim identificados: [ES] Economia, educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais; [DHC] Direitos humanos e cidadania; [EA] Educação Ambiental.

(EF06GE01)

Entender a especificidade da Geografia nas leituras do mundo e na observação e explicação de fatos, fenômenos e processos naturais e sociais, em diferentes escalas e na sua relação.

(EF07GE01)

Compreender, em diferentes contextos mundiais, os fluxos econômicos, populacionais e diversidade étnico-cultural (indígena, afro-brasileira, africana, europeia, asiática) que explicam a ocupação, o povoamento, a formação social e territorial e as paisagens do Brasil [CIA].

(EF06GE02)

Investigar teorias sobre a origem da Terra, identificando e caracterizando movimentos do planeta e dinâmicas do relevo, solos, clima, vegetação e hidrografia na configuração das paisagens. [EA].

(EF07GE02)

Analisar distribuição territorial, quantidade e densidade, aspectos de renda, gênero, idade, racialidade, etnicidade, mestiçagem e movimentos migratórios caracterizam a população brasileira. [DHC].

(EF06GE03)

Analisar distintas interações de sociedades com a natureza, a partir da distribuição dos elementos naturais e da biodiversidade no mundo [EA].

(EF07GE03)

Reconhecer as territorialidades indígenas, de remanescentes de quilombolas, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades [CIA] [DHC].

8º
ANO

9º
ANO

(EF08GE01)
Conceituar Estado, nação, território, governo e país, para o entendimento de conflitos, tensões, organizações e blocos internacionais.

(EF09GE01)
Comparar diferentes visões do fenômeno da globalização [ES].

(EF08GE02)
Investigar como elementos naturais (continentais), político-econômicos, culturais e de desenvolvimento humano, entre outros, dão origem a critérios e finalidades de diferentes modos de regionalização do mundo.

(EF09GE02)
Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais no processo de globalização [ES].

(EF08GE03)
Relacionar a exploração dos povos nativos e a expropriação de seus territórios e sistemas naturais, em variados contextos históricos das Américas e Áfricas, e sua influência na produção do espaço mundial [CIA] [EA].

(EF09GE03)
Conhecer a diversidade étnico-cultural, os fluxos populacionais, avaliando a exploração dos sistemas naturais e a expropriação dos territórios dos povos nativos, em diferentes contextos históricos da Europa, Ásia e Oceania, relacionados à produção do espaço mundial [EA] [DHC].

6º
ANO7º
ANO

(EF06GE04)
Conhecer alterações nas dinâmicas naturais, produzidas pelas sociedades, com fins econômicos, sociais e culturais e suas consequências ambientais e a transformação das paisagens em várias escalas [EA] [ES] [DHC].

(EF07GE04)
Caracterizar dinâmicas da natureza no Brasil, em relação às dinâmicas planetárias e à sua distribuição e diversidade no território nacional [EA].

(EF06GE05)
Analisar alternativas de modos de viver, baseados em práticas sociais e ambientais, que criticam as sociedades de consumo [EA] [ES] [DHC].

(EF07GE05)
Problematizar a produção, a circulação e o consumo de mercadorias em relação às desigualdades sociais, às integrações territoriais e aos impactos ambientais, em diferentes escalas [ES] [EA].

(EF06GE06)
Elaborar produtos em linguagem cartográfica e em outras linguagens, visando à compreensão, à criação e à apresentação de conhecimentos de dinâmicas naturais e sociais. [EA] [CD].

(EF07GE06)
Conhecer critérios e finalidades das propostas de regionalização do território brasileiro.

8º
ANO

9º
ANO

(EF08GE04)

Analisar transformações territoriais, movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades nos contextos das Américas e Áfricas, reconhecendo ancestralidades e legados culturais no contexto mundial [CIA] [EA].

(EF09GE04)

Analisar transformações territoriais, tensões e conflitos no contexto da Europa, Ásia e Oceania, identificando o movimento de fronteiras e suas múltiplas regionalizações.

(EF08GE05)

Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos americanos e africanos, valorizando identidades e interculturalidades regionais.

(EF09GE05)

Relacionar as diferenças das paisagens com os modos de viver de diferentes povos europeus, asiáticos e oceânicos, reconhecendo suas ancestralidades e o legado cultural no contexto mundial, valorizando identidades e interculturalidades regionais [EA].

(EF08GE06)

Caracterizar países e grupos de países americanos e africanos em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, para compreender suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes [EA] [ES].

(EF09GE06)

Caracterizar países e grupos de países da Europa, Ásia e Oceania no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, para compreender as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre o ambiente [EA] [ES] [DHC].

GEOGRAFIA

**6º
ANO**

**7º
ANO**

(EF06GE07)
Analisar como diferentes linguagens apresentam fatos, fenômenos e processos naturais e sociais [CD] [EA].

(EF07GE07)
Analisar redes urbanas, de transportes, de comunicação e de informação e seu papel na configuração do território brasileiro [CD] [DHC].

(EF06GE09)
Conhecer como as redes de informações, as técnicas e as tecnologias atuam na produção do espaço, no campo e na cidade [CD].

(EF07GE09)
Avaliar como meios de comunicação veiculam ideias e estereótipos sobre as diversas regiões e paisagens do Brasil [CD] [CIA] [DHC].

(EF06GE10)
Aplicar conhecimentos sobre dinâmicas da sociedade e da natureza, em suas relações, na análise de seus lugares de vivências.

(EF07GE10)
Aplicar conhecimentos sobre as dinâmicas populacionais, regionalização e organização em redes, na análise de seus lugares de vivências [CD] [DHC].

8º
ANO

9º
ANO

(EF08GE07)

Utilizar linguagens gráficas e cartográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidades, diferenças e desigualdades sociopolíticas mundiais.

(EF09GE07)

Discutir a importância ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico e sua relevância quanto às suas qualidades estéticas, naturais e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global [EA].

(EF08GE09)

Elaborar produções, em diferentes linguagens, para compreensão, criação e apresentação de conhecimentos das espacialidades americanas e africanas [CD].

(EF09GE09)

Compreender e exercitar variadas possibilidades de elaboração de mapeamentos de diferentes espaços e de seus lugares de vivências.

(EF08GE10)

Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica, nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivências, marcas desses processos

(EF09GE10)

Aplicar conhecimentos sobre a globalização e a integração mundial (econômica, cultural etc.) na análise de seus lugares de vivências.

A HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos finais do Ensino Fundamental ganha espaço o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à lida com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração, a começar pela mobilização do mundo da antiguidade clássica e medieval. A proposta é a de que esse esforço de afastamento do tempo presente seja facilitado pelo estudo da História do Brasil, e que a reflexão sobre o Brasil se faça sempre presente, ora de forma direta, ora indiretamente, integrando recursos de linguagem e procedimentos de pesquisa. Indivíduos e coletividades, demarcação de mudanças e permanências, mesclas desses quadros em conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira, envolvem o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nas diferentes sociedades europeias.

Nessa fase do Ensino Fundamental, o componente curricular História é um importante elo com a Geografia e com as demais áreas de conhecimento. Ao trazer a História do Brasil para o centro da reflexão sobre os processos de construção de identidades, especialmente no 7º e 8º anos, o componente abre espaço para diálogos intersetoriais e para o estabelecimento de nexos entre o tempo presente e as diversas interpretações e narrativas sobre o passado. A ênfase dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na construção de noções fundamentais para o trato com o conhecimento histórico, e no desenvolvimento do sentido de pertencimento a uma comunidade, compreendendo-a em relação a contextos mais amplos, é retomada, nos anos finais, em perspectiva ampliada. A valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08) ganha ênfase nessa fase. Ao trazer uma ênfase à história do Brasil em sua relação com o mundo, a organização do componente demanda, ainda, uma forte integração com a parte diversificada do currículo, a ser definida pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Tal integração deve se dar de modo que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados para a etapa possam ser interpretados à luz das especificidades das histórias de constituição das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes grupos e culturas que construíram, também, suas próprias narrativas sobre fatos e acontecimentos. Assim é importante empreender, na

formulação dos currículos para o Componente História, a partir do que se apresenta como base comum, um movimento constante de diálogo entre diferentes temporalidades e narrativas, prestando especial atenção aos grupos historicamente excluídos de nossa sociedade. As narrativas dos povos africanos, indígenas, migrantes e imigrantes, suas perspectivas sobre fatos e acontecimentos que concorreram para a construção do país, devem ser trazidas para o centro dos debates e análises sobre a História.

A incorporação de novos recursos de pesquisa, a consulta a fontes e documentos que circulam em esferas mais ampliadas, inclusive em ambientes virtuais, o trabalho com diferentes linguagens, devem permitir que os/as estudantes realizem análises e interpretações considerando múltiplas perspectivas sobre fatos e acontecimentos. A articulação da História com os componentes curriculares da área de Linguagens tem um importante papel nesse sentido, ao permitir que as diferentes fontes sejam lidas como documentos históricos mas, também, incorporando a essa leitura aspectos linguísticos, estéticos, afetivos, que permitam a produção de sentidos para os conhecimentos e informações acessados. Assim, nos anos finais do Ensino Fundamental o componente História tem um importante papel para o alcance dos objetivos gerais de formação, relacionados aos quatro eixos de formação do Ensino Fundamental - Letramentos e capacidade de aprender; Ética e pensamento crítico; leitura do mundo natural e social; Solidariedade e sociabilidade – e para que sejam assegurados aos estudantes os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que fundamentam a BNCC.

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
E DESENVOLVIMENTO DE
HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

	6º ANO	7º ANO	
	(EF06HI01) Conhecer a história da Grécia antiga, com ênfase no processo de surgimento da polis e da Filosofia.	(EF07HI01) Compreender o significado do Renascimento e do Humanismo.	
	(EF06HI02) Reconhecer os conceitos de democracia e cidadania construídos na Grécia clássica e, em particular, em Atenas.	(EF07HI02) Estabelecer a relação entre a formação dos Estados Nacionais europeus, o mercantilismo e a expansão ultramarina.	
	(EF06HI03) Identificar a importância da mitologia grega e de suas representações nas artes e na literatura, até os dias de hoje.	(EF07HI03) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias.	
	(EF06HI04) Conhecer o papel do Teatro (Tragédia) na Grécia enquanto forma de apropriação do espaço público .	(EF07HI04) Compreender o processo de organização do domínio colonial nas Américas portuguesa e espanhola.	
	(EF06HI05) Valorizar as contribuições do pensamento grego para a Matemática e para o conhecimento da natureza.	(EF07HI05) Destacar a importância da ação missionária na América Ibérica, percebendo a violência implícita na catequese.	

	8º ANO	9º ANO
	(EF08HI01) Conhecer o processo de formação do Estado Nacional brasileiro na condição de Império.	(EF09HI01) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra e os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa do século XVII.
	(EF08HI02) Compreender a especificidade do processo de formação do Estado Nacional brasileiro em relação aos outros países da América que adotaram o regime republicano.	(EF09HI02) Conhecer a colonização da Índia, China e Austrália pelo Império Britânico.
	(EF08HI03) Analisar as consequências sociais e políticas da permanência da escravidão ao longo do Império.	(EF09HI03) Relacionar o “processo de cercamento de terras” e a “Revolução Industrial”.
	(EF08HI04) Analisar a relação do Império com as populações indígenas.	(EF09HI04) Compreender o significado da “Revolução Industrial” e seus desdobramentos: desenvolvimento tecnológico, construção de fábricas, comércio marítimo, criação de bancos, ampliação da economia de mercado.
	(EF08HI05) Reconhecer o Período Regencial e as motivações das revoltas provinciais que eclodiram nessa conjuntura.	(EF09HI05) Compreender o significado do Iluminismo e a contribuição dos Enciclopedistas para a transformação das ideias que justificaram a Revolução Francesa.

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

6º ANO	7º ANO	
(EF06HI06) Conhecer a conquista da Grécia pela Macedônia e a difusão da cultura helênica pelo mundo Mediterrâneo.	(EF07HI06) Reconhecer confrontos que produziram etnocídios.	
(EF06HI07) Conhecer o processo de formação do Império Romano.	(EF07HI07) Compreender as várias estratégias de resistência indígena na América Ibérica às diferentes formas de dominação.	
(EF06HI08) Compreender aspectos da República romana e o papel do Direito na organização do Estado.	(EF07HI08) Analisar as relações de trabalho impostas às populações indígenas e a introdução da escravidão de origem africana nas Américas.	
(EF06HI09) Reconhecer a importância do latim na formação das línguas vernáculas modernas.	(EF07HI09) Conhecer as formas de organização social e política do continente africano na época moderna.	
(EF06HI10) Conhecer a relação entre patrícios e plebeus.	(EF07HI10) Identificar as condições do comércio de escravos na África e o desenvolvimento do tráfico transatlântico.	

8º
ANO

9º
ANO

(EF08HI06)
Analisar as composições políticas do Segundo Reinado e as estratégias de imposição da ordem no país.

(EF09HI06)
Analisar a importância da Revolução Francesa e seu confronto com o Regime Absolutista e com a sociedade dominada pela nobreza e pelo clero.

(EF08HI07)
Analisar o desenvolvimento da cafeicultura no Vale do Paraíba e, posteriormente, no Oeste paulista.

(EF09HI07)
Analisar as representações simbólicas construídas sobre a Revolução e a República na França a partir da “tomada da Bastilha” e vitória dos revolucionários.

(EF08HI08)
Identificar os primeiros ensaios de modernização do país, em meados do século, motivados pela ampliação da economia exportadora de café (construção de estradas de ferro, portos, companhias de navegação), início da política de imigração e comercialização de terras.

(EF09HI08)
Compreender os desdobramentos do processo revolucionário que resultaram na formação do Império comandado por Napoleão Bonaparte.

(EF09HI09)
Analisar as transformações que ocorreram na Europa (luta contra o absolutismo) e nas Américas (independência) a partir das ideias liberais e iluministas no século XIX.

(EF08HI09)
Identificar as razões e os efeitos do fim do Tráfico de Escravos em 1850.

(EF09HI10)
Estabelecer comparações entre os processos de Independência da América do Norte, da América Espanhola e da América Portuguesa, identificando os aspectos comuns e as múltiplas diferenças entre eles.

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

	6º ANO	7º ANO	
	(EF06HI11) Reconhecer e analisar as principais características da escravidão na Antiguidade.	(EF07HI11) Conhecer as diferentes formas de escravidão nas Américas e as estratégias de luta dos escravos pela liberdade.	
	(EF06HI12) Identificar os principais aspectos da expansão territorial de Roma na Península Itálica, em regiões da Europa, da África e do Oriente Médio.	(EF07HI12) Conhecer as diferentes fases da colonização do Brasil, em especial a da economia do açúcar no Nordeste, da exploração mineradora e a da expansão das fronteiras do território colonial.	
	(EF06HI13) Analisar aspectos que mostram continuidades entre o helenismo e a cultura romana.	(EF07HI13) Identificar os grupos que integravam a sociedade colonial em diferentes regiões do território.	
	(EF06HI014) Identificar as origens do Cristianismo na região da Palestina e sua propagação por outras regiões do Império Romano.	(EF07HI14) Identificar aspectos da produção cultural no Nordeste açucareiro e na região das Minas Gerais.	
	(EF06HI15) Identificar relações entre o Cristianismo, o povo hebreu e o Judaísmo.	(EF07HI15) Analisar a importância das revoltas coloniais.	
	(EF06HI16) Reconhecer as origens do Islamismo na Península Arábica no século VIII.	(EF07HI16) Conhecer os motivos e os desdobramentos da vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808.	

8º
ANO

9º
ANO

(EF08HI10)

Conhecer as relações do Brasil com os demais países da América do Sul.

(EF09HI11)

Analisar a formação dos Estados Nacionais nas Américas ao longo do século XIX, levando em conta a especificidade do caso brasileiro.

(EF08HI11)

Compreender a Guerra do Paraguai e seus desdobramentos nacionais e regionais.

(EF09HI12)

Analisar os significados dos nacionalismos e da construção de Impérios na Europa do século XIX.

(EF08HI12)

Analisar os diversos impactos sociais, econômicos e políticos da Abolição da Escravidão.

(EF09HI13)

Estabelecer a relação entre imperialismo e corrida imperialista dos Estados europeus, que resultou na política neocolonialista na Ásia e África.

(EF08HI13)

Reconhecer as representações da nação brasileira na literatura e na pintura ao longo do Segundo Reinado.

(EF09HI14)

Identificar os aspectos fundamentais da Revolução Russa.

(EF08HI14)

Conhecer a crise do regime imperial e o processo de proclamação da República.

(EF09HI15)

Conhecer o período entre guerras e o surgimento do fascismo e do nazismo.

(EF08HI15)

Analisar os sentidos sociais e culturais da revolta de Canudos no sertão da Bahia, na década de 1890.

(EF09HI16)

Conhecer as origens e os propósitos da Organização das Nações Unidas.

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

	6º ANO	7º ANO	
	(EF06HI17) Compreender a desestruturação do Império Romano e a formação do mundo medieval na Europa.	(EF07HI17) Inferir, a partir de fontes diversas, motivações e desdobramentos de conflitos entre poderes locais e central no Brasil, relacionados aos europeus, indígenas e negros, expressos em movimentos, tais como Confederação dos Tamoios (1556-1567), Levantes dos Tupinambás (1617-1621), Revolta de Beckman (1684), formação do Quilombo dos Palmares (século XVII).	
	(EF06HI18) Identificar a divisão do Império Romano entre Império Romano do Ocidente e do Oriente.		
	(EF06HI19) Identificar aspectos do conceito de feudalismo.	(EF07HI18) Analisar o processo de independência do Brasil, levando em conta as revoltas reprimidas e o papel da Inconfidência Mineira, e da “Conjuração Baiana” ou “Revolta dos Alfaiates” (1796-1799).	
	(EF06HI20) Identificar a fragmentação do poder político e a primazia cultural e política da Igreja Católica.		

8º
ANO

9º
ANO

(EF08HI16)
Conhecer a obra Os Sertões, de Euclides da Cunha, em especial a sua “descoberta” das mazelas do “Brasil profundo”.

(EF09HI17)
Conhecer a Carta dos Direitos Humanos e sua relação com o processo de afirmação dos direitos das minorias.

(EF08HI17)
Identificar os aspectos econômicos, sociais e políticos que caracterizam a Primeira República.

(EF09HI18)
Identificar os principais aspectos sociais, econômicos e políticos dos Estados de Bem-Estar Social.

(EF08HI18)
Identificar o sistema político-partidário da Primeira República e as bases sociais do Partido Republicano nos estados participantes da chamada política do “café com leite”, São Paulo e Minas Gerais.

(EF09HI19)
Compreender os significados da Guerra Fria e identificar as “zonas de influência” dos Estados Unidos e da União Soviética.

(EF08HI19)
Caracterizar os aspectos fundamentais do período republicano entre 1946 e 1964.

(EF09HI20)
Analisar os principais eixos de polarização política que emergiram no cenário mundial após o fim da Guerra Fria.

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS**6º
ANO****7º
ANO**

(EF06HI21)

Classificar a estrutura da sociedade feudal definida a partir de três ordens, dos oratores, bellatores e laboratores, representadas pelas figuras do sacerdote, do cavaleiro e do camponês.

(EF07HI19)

Estabelecer relações e conexões entre o processo de independência do Brasil e o da América de colonização espanhola.

(EF06HI22)

Identificar o papel do comércio e das cidades na Idade Média.

(EF07HI20)

Comparar a independência do Brasil e da América de colonização espanhola com a independência dos Estados Unidos.

(EF06HI23)

Identificar aspectos de manifestações culturais e artísticas do mundo medieval, destacando a construção de catedrais, de castelos e o nascimento das Universidades.

(EF06HI24)

Analisar e problematizar o conceito de Idade Média como periodização da História Universal.

(EF06HI25)

Estabelecer as relações do mundo medieval com o mundo árabe, com o Império Otomano e com as populações judias.

(EF06HI26)

Compreender o papel da Biblioteca de Alexandria, das Cruzadas e da presença de judeus e árabes na Península Ibérica.

8º
ANO

9º
ANO

(EF08HI20)
Identificar as principais características do golpe de 1964 e dos posteriores governos do regime militar.

(EF08HI21)
Analisar o processo de transição democrática e as principais características da Constituição de 1988.

LINGUAGEM E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

6º ANO

7º ANO

(EF06HI27)

Conhecer marcos fundamentais das Histórias Antiga e Medieval, incluindo contraposições, conexões e trocas que se estabeleceram entre “Ocidente” e “Oriente” ao longo desses séculos (cerca de 3 mil a.C. a fins do século XV).

(EF07HI21)

Conhecer Identificar, em diferentes fontes, marcos fundamentais do advento da Modernidade.

(EF06HI28)

Produzir textos que discorram sobre o desenvolvimento dessas civilizações e sociedades.

(EF07HI22)

Relacionar as transformações em curso na Europa moderna e as formas pelas quais se fazem presentes em outras regiões do mundo, em particular, no “Novo Mundo”.

(EF06HI29)

Identificar diferentes fontes de conhecimento sobre as cidades medievais.

(EF07HI23)

Analisar os modos de exercício de dominação sobre as populações ameríndias, e sobre os múltiplos modos de resistência.

(EF06HI30)

Compreender a noção de “era cristã”.

(EF07HI24)

Utilizar documentos históricos que iluminem a dominação e a resistência das populações ameríndias.

8º
ANO

9º
ANO

(EF08HI22)
Analisar documentos históricos que reflitam os momentos de inflexão na construção do Estado Nacional brasileiro.

(EF09HI21)
Conhecer os conceitos fundamentais da ordem liberal e democrática.

(EF08HI23)
Contrapor excertos de textos que apresentem interpretações divergentes sobre a construção do Estado Nacional brasileiro.

(EF09HI22)
Conhecer os diferentes conceitos de capitalismo.

(EF08HI24)
Conhecer documentos e monumentos fundamentais da história brasileira.

(EF09HI23)
Identificar a relação entre a “era das revoluções” e a formação do indivíduo moderno.

(EF08HI25)
Reconhecer os principais personagens da história brasileira.

(EF09HI24)
Identificar diferentes fontes de consulta sobre as grandes guerras mundiais.

LINGUAGEM E
PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

6º ANO	7º ANO	
<p>(EF06HI31) Conhecer diferentes formas de periodização dos processos históricos, tais como Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; Eras do descobrimento, das revoluções, atômica e espacial; Períodos Paleolítico e Neolítico; Mundos antigo e moderno; Antigo regime; Antiguidade, Modernidade, Pós-modernidade e Contemporaneidade.</p>	<p>(EF07HI25) Identificar aspectos da história dos reinos africanos durante o tráfico “negreiro”.</p>	
	<p>(EF07HI26) Identificar fontes de diferentes naturezas para obter informações sobre a escravidão nas Américas.</p>	
	<p>(EF07HI27) Pesquisar diferentes fontes sobre a catequese dos índios, analisando diferentes pontos de vista sobre o fato.</p>	
	<p>(EF07HI28) Pesquisar diferentes fontes sobre a escravidão nas Américas, analisando diferentes pontos de vista sobre o fato.</p>	

8º
ANO

9º
ANO

(EF08HI26)
Formular questionamentos sobre o legado do latifúndio e da escravidão.

(EF09HI25)
Comparar os grandes embates ideológicos entre o liberalismo, conservadorismo, comunismo e social democracia.

(EF27HI06)
Relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores.

(EF09HI26)
Analisar os efeitos devastadores do imperialismo europeu sobre os países da África e da Ásia.

(EF08HI28)
Relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de reconhecimento dos direitos das populações indígenas e quilombolas.

(EF09HI27)
Utilizar diferentes fontes de consulta sobre os regimes totalitários.

(EF08HI29)
Relacionar a história brasileira ao processo contemporâneo de a afirmação dos direitos das mulheres.

(EF09HI28)
Conhecer os efeitos da guerra fria sobre os países da América do Sul e sobre o Brasil em particular.

LINGUAGEM E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

6º ANO

7º ANO

(EF07HI29)
Identificar, em obras artísticas e em documentos diversos, as diferentes formas de resistência à escravidão, analisando diferentes narrativas e perspectivas sobre esse processo.

(EF07HI30)
Analisar mudanças e permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, problematizando esses estereótipos e preconceitos.

(EF07HI31)
Conhecer e compreender a importância de outras Ciências, tais como a Arqueologia, a Geografia, a Antropologia e a Linguística no conhecimento do passado das populações indígenas e africanas para a história brasileira.

8º
ANO

9º
ANO

(EF08HI30)

Reconhecer as fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas, iconográficas e materiais audiovisuais, dentre outros, como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre a história do Brasil.

(EF09HI29)

Analisar mudanças e permanências produzidas pela globalização na vida brasileira.

(EF08HI31)

Refletir sobre as comemorações do Centenário da Independência e as representações da identidade nacional.

— A ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na fase dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Religioso, articulado às demais áreas de conhecimento e componentes curriculares, assume o compromisso de contribuir com o fortalecimento da autonomia e responsabilidade dos estudantes, com o desenvolvimento da capacidade de diálogo com o diferente em suas diferenças, reconhecendo-se co-partícipe nos processos de humanização, de promoção de direitos humanos e da vida na sua integralidade.

O acesso a conhecimentos que favoreçam uma reflexão sobre a diversidade cultural e religiosa contribui para o desenvolvimento de atitudes investigativas dos/das estudantes, possibilitando-o analisar criticamente a sociedade, compreender posicionamentos éticos relacionados às tradições religiosas e filosofias de vida em distintos contextos socioculturais, econômicos, políticos e ambientais, respeitando e valorizando os diferentes grupos étnicos em suas diversidades.

Desta maneira, o/a estudante dos anos finais se apropria, progressivamente, de referenciais para compreender e analisar as diversas formas de atuação das religiões, podendo superar concepções e práticas preconceituosas que geram processos de discriminação, intolerância, xenofobia e desigualdades sociais, contribuindo com a construção de culturas de paz e bem-viver, reconhecendo diferentes sentidos e significados enquanto elaborações humanas em distintas temporalidades e espacialidades, em perspectivas interculturais, problematizando situações de banalização da vida e da morte.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMA

OBJETIVOS	EIXOS			
	Letramentos e capacidade de aprender	Leitura do mundo natural e social	Ética e pensamento crítico	Solidariedade e sociabilidade
(EFF2ER01) Analisar saberes, experiências e conhecimentos relacionados ao religioso e não religioso, enquanto substratos culturais da humanidade, a partir de pressupostos científicos, estéticos, éticos, filosóficos e linguísticos.	X	X	X	
(EFF2ER02) Construir significados, experiências, atitudes de valorização e respeito à diversidade cultural religiosa, a partir da problematização das relações de saberes e poderes de caráter religioso que incidem na sociedade.		X	X	X
(EFF2ER03) Compreender fatores que levam a demarcação de diferentes e diferenças em nossa sociedade, por meio do exercício do diálogo inter-religioso e de relações interculturais no contexto, na perspectiva da ética da alteridade.			X	X
(EFF2ER04) Identificar posicionamentos e atitudes que permitam salvaguardar a liberdade de consciência e de crença, e a laicidade da escola, na constante promoção e defesa da dignidade humana.			X	X

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR

ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO RELIGIOSO

Na sequência estão listados os objetivos de aprendizagens do componente curricular Ensino Religioso para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Considerando que a apropriação dos conhecimentos, a atitude crítica-investigativa e a capacidade de diálogo se desenvolvem gradativamente, buscou-se evidenciar as operações cognitivas a serem realizadas nos anos finais, por meio do verbo que inicia a redação de cada objetivo, mobilizador de um conhecimento específico do componente e o contexto sociocultural a ser articulado pelo estudante. Ao final de cada objetivo estão identificados os temas integradores com os quais os objetivos de aprendizagem do Ensino Religioso se propõem dialogar: [ES] Economia, educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais; [DHC] Direitos humanos e cidadania ;[EA] Educação Ambiental.

6º ANO

7º ANO

(EF06ER01)
Perceber que as religiões, concepções científicas e/ou filosóficas possibilitam sentidos e significados para a existência das pessoas. [CIA] [DHC]

(EF07ER01)
Conhecer e problematizar os processos de construção de crenças e ideologias religiosas, suas funções política, cultural, ambiental e socioeconômica em diferentes temporalidades e espacialidades. [ES] [CIA] [CD] [DHC] [EA]

(EF06ER02)
Identificar valores humanos que contribuem ao bem-viver e à convivência coletiva, presentes nas filosofias de vida, tradições e movimentos religiosos. [CIA] [DHC]

(EF07ER02)
(Re)conhecer como crenças, ideologias religiosas e filosofias de vida influenciam na vivência e definição de valores, atitudes e comportamentos. [CIA] [CD] [DHC] [EA]

(EF06ER03)
Reconhecer valores e fundamentos éticos que contribuem para a erradicação de discursos e práticas de violência por motivações religiosas. [DHC]

(EF07ER03)
Identificar relações entre crenças, ideologias religiosas e filosofias de vida, com mitos, ritos, símbolos sagrados de diferentes tradições e movimentos religiosos. [CIA] [DHC]

(EF06ER04)
(Re)conhecer espaços e territórios sagrados de diferentes tradições e movimentos religiosos, em suas práticas, símbolos, expressões, princípios e valores. [CIA] [DHC] [EA]

(EF07ER04)
Problematizar processos de exclusão, xenofobias e desigualdades, estimulados por crenças, ideologias religiosas ou filosofias de vida. [CIA] [CD] [DHC]

**8º
ANO**

**9º
ANO**

(EF08ER01)
Analisar a influência de determinações e posicionamentos éticos de tradições religiosas ou filosofias de vida na estruturação do cotidiano pessoal e das práticas socioculturais. [CIA] [DHC]

(EF09ER01)
Conhecer concepções de corporeidades, pessoa e personalidades em tradições religiosas e filosofias de vida. [CIA] [DHC]

(EF08ER02)
Identificar princípios éticos de filosofias de vida, tradições e movimentos religiosos que contribuam com o cuidado e a preservação da vida, na perspectiva dos direitos humanos e da Terra. [ES] [CIA] [DHC] [EA]

(EF09ER02)
Reconhecer o valor da vida e do corpo, problematizando a mercantilização das corporeidades e a banalização da dignidade humana. [ES] [CIA] [CD] [DHC]

(EF08ER03)
Problematizar as determinações de tradições religiosas, a utilização de seus preceitos que atentam à dignidade humana e impedem o reconhecimento das diversidades na sociedade. [CIA] [DHC]

(EF09ER03)
Identificar concepções de transcendência nas tradições e movimentos religiosos como possibilidade de superação da finitude humana. [CIA] [DHC]

(EF08ER04)
Compreender o papel de líderes ou grupos religiosos e de outras lideranças na defesa e promoção dos direitos humanos e ambientais. [CIA] [DHC] [EA]

(EF09ER04)
Problematizar a vida enquanto experiência existencial na coletividade, considerando princípios éticos, estéticos, econômicos, políticos, ambientais e socioculturais. [ES] [CIA] [CD] [DHC] [EA]

	6º ANO	7º ANO	
	(EF06ER05) Compreender as diferentes formas de ser, pensar, agir e viver, relacionadas ao religioso e ao não religioso, com respeito às diversidades. [ES] [CIA] [CD] [DHC] [EA]	(EF07ER05) Conceituar rito, símbolo e mito, estabelecendo relações entre eles. [CIA] [DHC]	
	(EF06ER06) (Re)conhecer práticas de espiritualidade de diferentes tradições e movimentos religiosos, incluindo crenças e devoções populares, respeitando as singularidades. [CIA] [DHC]	(EF07ER06) Analisar as funções e significados de ritos para as filosofias de vida, tradições e movimentos religiosos, como de iniciação, passagem, mortuário, entre outros. [ES] [CIA] [CD] [DHC] [EA]	
	(EF06ER07) Construir entendimentos acerca dos limites, das possibilidades e dos impactos sociais e religiosos na utilização das tecnologias de informação e comunicação relacionadas às situações da vida cotidiana e ao desafio das relações inter-religiosas e interculturais na contemporaneidade. [ES] [CIA] [CD] [DHC]	(EF07ER07) Estabelecer relação entre o significado dos símbolos de diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, suas crenças, ideologias e posicionamentos éticos. [CIA] [DHC]	
		(EF07ER08) Perceber como doutrinas religiosas embasam a manutenção de cosmovisões e a transmissão de seus conteúdos. [CIA] [CD] [DHC]	

8º
ANO

9º
ANO

(EF08ER05)
Reconhecer os diálogos inter-religiosos e interculturais como fundamentos para uma convivência ética e respeitosa. [CIA] [CD] [DHC]

(EF09ER05)
Entender que para tradições e movimentos religiosos a morte é geradora de sentido para a vida e produtora de culturas. [CIA] [DHC]

(EF08ER06)
Conhecer formas de acolhimento e de inserção de pessoas em tradições religiosas, bem como normas e orientações de participação em cerimônias sagradas. [CIA] [DHC]

(EF09ER06)
Conhecer as concepções de morte em culturas e tradições religiosas, bem como seus respectivos ritos mortuários ou fúnebres. [ES] [CIA] [DHC] [EA]

(EF08ER07)
Argumentar sobre as implicações da atuação de instituições religiosas em um Estado laico e em uma sociedade diversa culturalmente. [CIA] [CD] [DHC]

(EF09ER07)
Conhecer as diferentes ideias de vida além morte elaboradas por tradições religiosas, tais como a ancestralidade, a reencarnação, a transmigração e a ressurreição. [CIA] [DHC]

(EF08ER08)
Identificar práticas que reconheçam a diversidade cultural religiosa na perspectiva dos direitos humanos. [CIA] [CD] [DHC]

(EF09ER08)
Compreender os sentidos e significados da vida e da morte para o Ateísmo, Nilismo, Ceticismo e Agnosticismo. [DHC]

ENSINO RELIGIOSO

6º
ANO

7º
ANO

(EF07ER09)
Conhecer aspectos históricos relacionados à origem e à formação de textos sagrados orais e escritos, nas perspectivas Indígenas, Africanas, Orientais, Semitas e das novas Religiões. [CIA] [CD] [DHC]

(EF07ER10)
Analisar como as religiões e seus líderes atuam na sociedade, na política, na saúde, na educação, nos projetos e movimentos sociais. [ES] [CIA] [CD] [DHC] [EA]

8º
ANO

9º
ANO

(EF08ER09)
Problematizar as relações de poder das filosofias de vida, tradições e movimentos religiosos em questões geopolítica / econômica / religiosa / ambiental. [ES] [CIA] [CD] [DHC] [EA]

(EF09ER09)
Perceber a relação existente entre ideias de vida além morte e mitos sagrados. [CIA] [DHC]

(EF09ER10)
Problematizar situações de banalização da vida e da morte, refletindo sobre os sentidos do viver e do morrer. [ES] [CIA] [DHC]

(EF09ER11)
Pesquisar e problematizar como as crenças, doutrinas religiosas e filosofias de vida auxiliam na construção e na transmissão dos sentidos da vida e da morte. [CIA] [CD] [DHC]

(EF09ER12)
Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, dentre outras. [ES] [CIA] [CD] [DHC] [EA]

A ETAPA DO ENSINO MÉDIO

A BNCC para o Ensino Médio será apresentada nesta seção. Como nas etapas precedentes, as especificidades dos/das estudantes, aliadas ao que prevê o ordenamento legal para a etapa, fundamentam a proposição curricular.

No Ensino Médio, a definição de uma base comum deve se comprometer com a criação de alternativas que superem a fragmentação dos conhecimentos e tornem o trato com o saber um desafio interessante e envolvente para os/as estudantes. Na BNCC, esse compromisso é assumido pela via da maior ênfase nas articulações entre as áreas de conhecimento e na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em Unidades Curriculares. Tal organização visa a subsidiar os sistemas de ensino e escolas a construírem combinações entre Unidades Curriculares que contemplem seus projetos e estabeleçam interfaces entre a base comum dos currículos e a parte diversificada, inclusive a Educação Técnico Profissionalizante. Por esta razão, embora haja, em alguns casos, relações de precedência entre Unidades de Conhecimento de um mesmo componente curricular, elas podem ser organizadas em diversos arranjos temporais.

Como no Ensino Fundamental, para o Ensino Médio são definidos, para cada área de conhecimento, objetivos gerais de formação, relacionados aos eixos de formação da etapa. Em seguida, discorre-se sobre como os componentes curriculares contribuem para o alcance desses objetivos gerais de formação e apresentam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares por área de conhecimento, organizados em Unidades Curriculares.

Para compreender os fundamentos da organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é importante a leitura da seção IV deste documento, na qual se apresentam tais fundamentos e a estrutura dos componentes curriculares.

— OS/AS ESTUDANTES E SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é definido como “etapa conclusiva da Educação Básica” na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012) complementam e especificam a LDB no que tange à caracterização dessa etapa. Especialmente no que diz respeito à caracterização do estudante do Ensino Médio, ela firma uma visão não homogeneizante, verificada já no parecer que a fundamenta, quando compreende a “juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes” (p. 155).

Trata-se, portanto, de uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como em constante transformação e participante ativa do processo de formação que deve levar à sua autônoma e crítica inserção no mundo. Sobretudo, não se deve compreender o diálogo entre a cultura jovem e a adulta como tensão entre gerações, ou a juventude como mero rito de passagem dos jovens à maturidade, pois não são simples “adultos em formação”. A juventude é uma categoria social que, em diálogo com outras e imersa nas questões de seu tempo, tem importante função na definição dos rumos que a sociedade irá seguir. Assim, temos o sujeito do Ensino Médio caracterizado principalmente a partir da relação com a sua história e a dos demais grupos sociais com os quais convive, elemento que se torna central na definição dessa etapa.

Configura-se, dessa forma, um desafio à comunidade educacional, o de superar as limitações de um ensino que, tradicionalmente, se voltou-se apenas para duas funções formativas: a pré-universitária e a profissionalizante. Deve-se, mais amplamente, garantir aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias de vida, faculte-lhes tanto o desenvolvimento de condições fundamentais para sua realização pessoal e existência digna quanto a efetiva participação

na construção de um mundo à espera de contribuições criativas e responsáveis. Isso implica que, em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo lhes seja apresentado como problema em aberto quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, eles podem se perceber convocados a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo.

— FINALIDADES, DIMENSÕES E EIXOS DE FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

É preciso discutir qual o papel do Ensino Médio na formação dos sujeitos até aqui caracterizados, lembrando que não se trata de etapa escolar independente das anteriores, mas complementar a elas. Deve, assim, contemplar, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 35):

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Dado seu perfil amplo, a LDB não explicita como essas finalidades devem ser atingidas em seu conjunto. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os estudantes já são iniciados à vida cultural e à interpretação de fenômenos naturais e sociais ao formularem e responderem perguntas que lhes permitam apropriar-se de conceitos,

procedimentos, teorias e linguagens. No Ensino Médio, espera-se que essa compreensão do mundo se estenda a produções de sentido mais abrangentes e complexas. Essa nova etapa da escolarização deve oferecer ao/à estudante condições para ampliar, consolidar e complementar sua formação, contribuindo, especialmente, para o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política. Tais condições são necessárias para que se garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentados nos princípios éticos, políticos e estéticos que orientam a Base Nacional Comum Curricular e que foram apresentados no tópico I deste documento.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais fornecem uma indicação mais propositiva das finalidades prescritas pela LDB, ao dispor sobre a *formação integral* do sujeito no Ensino Médio a partir de quatro “dimensões” indissociáveis: *trabalho, ciência, tecnologia e cultura* (BRASIL, 2013, p. 161).

O *caráter entrelaçado* dessas dimensões formativas oferece caminho, no contexto da Base Nacional Comum Curricular, para responder às demandas curriculares de formação integral do estudante do Ensino Médio. Também o parecer que homologa as Diretrizes para a Educação Técnica Profissional de Nível Médio (CNE/CEB 11/2012) afirma que *trabalho, ciência, tecnologia e cultura* sejam entendidas “como dimensões indissociáveis da formação humana”, propondo, não obstante, que o ponto de partida da análise seja o “conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana” (BRASIL, 2013, p.229).

O *trabalho*, em escopo amplo, é pensado nas DCN, como elemento de “transformação da natureza” e “produção da existência”. Capacitar-se para o trabalho significa, para o indivíduo, preparar-se para prover seu próprio sustento e, muitas vezes, o de outros que dele dependem. Significa, ao mesmo tempo, seu engajamento no processo coletivo de produção de um mundo compartilhado e menos desigual, o que imediatamente o liga às outras dimensões formativas em análise.

É importante considerar, dada a dimensão plural, dinâmica e

participativa por intermédio da qual o estudante do Ensino Médio foi caracterizado, que muitos já trabalham nesta etapa escolar e, tanto quanto os que ainda não o fazem, devem ser auxiliados no desenvolvimento de capacidades que lhes possibilitem inserções mais fundamentadas, dignas e críticas na vida social e no mundo do trabalho.

A juventude que conclui o Ensino Médio deve ser capaz de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo; comunicar-se e intervir em diferentes contextos, usando as várias linguagens (oral, escrita, científica, digitais, artísticas e corporais); solucionar problemas de forma criativa e inovadora; interagir com o outro e suas diferenças; reconhecer, expressar e gerir suas emoções; liderar, empreender e aprender continuamente.

Essas aprendizagens se vinculam, por sua vez, às demais dimensões formativas: “tecnologia”, “ciência” e “cultura”. A “tecnologia”, enquanto extensão das capacidades humanas, pode, de início, ser mais amplamente entendida como técnica - saber instrumental que vai da posse da escrita à operação de máquinas, mais comumente ensinadas em percursos profissionalizantes. Esse sentido estende-se, naturalmente, às chamadas novas tecnologias, que passaram a ter papel fundamental, não apenas para aproximar as práticas de ensino e de aprendizagem da vida cotidiana dos estudantes, como também para prepará-los para enfrentar os desafios da vida contemporânea.

Também a “ciência” tem múltiplo papel formativo no Ensino Médio. Compreende o “letramento científico”, que pode garantir um conhecimento crítico do mundo e do tempo em que se vive, em lugar de uma noção dogmática de conhecimento. O letramento científico é aqui entendido como a capacidade de mobilizar o conhecimento científico para questionar e analisar ideias e fatos em profundidade, avaliar a confiabilidade de informações e dados e elaborar hipóteses e argumentos com base em evidências. Essa dimensão formativa envolve reflexão sobre os fundamentos dos vários saberes e possibilita ao estudante reconhecer o caráter histórico e transitório do saber científico, bem como a possibilidade de diálogo com outras formas de conhecimento e com outras convicções.

A “cultura” é, por fim, o termo mais polissêmico de todos, podendo

compreender uma diversidade de expressões, dentre elas, as populares, as étnicas, as eruditas e as da indústria cultural. Melhor seria dizê-la no plural - culturas -, para abarcar as suas diversas possibilidades. Essa dimensão formativa, em seu entrelaçamento com trabalho, ciência e tecnologia, envolve dimensões estéticas, éticas e políticas, no sentido de cultivar a sensibilidade para o cuidado de si e do outro, a atenção ao mundo no qual se vive e pelo qual é preciso responsabilizar-se. Essa dimensão amplia, ainda, a capacidade dos estudantes de abrir-se às diferenças e apreciar a diversidade, além de prepará-los para apreciar, fruir e produzir cultura. O/A estudante precisa, enfim, ser convidado não apenas a refletir sobre as consequências de suas decisões e ações, mas a entender a relação com o outro em suas múltiplas e complexas facetas.

Convém frisar que, sobretudo no sentido da atenção ao outro e da responsabilidade para com o mundo, a familiaridade com as várias práticas discursivas ganha especial importância. Para atuar responsabilmente diante das complexidades do mundo, será preciso ser capaz de ler, compreender e interpretar o que se lê; de reconhecer pontos de vista alheios, expor ideias próprias e administrar conflitos de opinião. Tudo isso é condição para a conquista da autonomia, tanto quanto para o exercício de uma efetiva cidadania.

O desenvolvimento responsável dessas capacidades discursivas depende, por outro lado, de fatores diversos. Depende de quanto possa o indivíduo sentir-se implicado na cadeia produtiva da qual depende o mundo em que vive; depende de sua compreensão dos lugares-comuns que estruturam a visão de sua época; depende, ainda, da sua capacidade de lidar crítica e competentemente com os meios de comunicação que, em seu conjunto, conferem visibilidade e mesmo dão contornos ao espaço do debate público na contemporaneidade.

Assim, a imbricação entre as dimensões do *trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura*, de que falam as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve estar clara para gestores e educadores e presente nas formações inicial e continuada, para que se garanta ao estudante do Ensino Médio uma formação que, de fato, possa ser chamada de integral. Em articulação com essas dimensões, na BNCC, são propostos quatro eixos de formação para o Ensino Médio. Tal articulação permite estabelecer continuidades na formação dos/das estudantes, embora haja diferenciações entre os eixos do Ensino Fundamental e Médio

decorrentes das especificidades dessas etapas.

Os eixos de formação do Ensino Médio, aos quais se relacionam os objetivos gerais de formação das áreas de conhecimento para esta etapa, são definidos a seguir.

- **Eixo 1 _ Pensamento crítico e projeto de vida:** este eixo diz respeito à adoção, pelos/ pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais, de modo a assumir protagonismo em relação aos desafios contemporâneos e projetar expectativas em relação a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, a partir da análise crítica de fatos e situações.
- **Eixo 2 _ Intervenção no mundo natural e social:** este eixo diz respeito ao protagonismo dos/das estudantes frente às questões sociais e ambientais contemporâneas. Refere-se à capacidade de dar respostas aos problemas de seu tempo, utilizando-se, para tal, de diferentes recursos e tecnologias, colocando-os a serviço de seus propósitos.
- **Eixo 3 _ Letramentos e capacidade de aprender:** este eixo, que também está presente no Ensino Fundamental, diz respeito à ampliação da participação dos/das estudantes do Ensino Médio no mundo letrado por sua inserção em esferas mais abrangentes da vida social. Tal ampliação, além de proporcionar novas aprendizagens na escola, deve se traduzir no desenvolvimento da capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida.
- **Eixo 4 _ Solidariedade e sociabilidade:** assim como no Ensino Fundamental, no Ensino Médio este eixo diz respeito aos compromissos que os sujeitos assumem com relação à coletividade e aos processos de construção de identidade, que se dão no reconhecimento e acolhimento das diferenças. Diz respeito, ainda, à adoção de uma postura sensível diante da vida, das relações sociais e dos seres humanos com o ambiente, pautada em apreciações éticas e estéticas, como também ao desenvolvimento das competências necessárias para uma sociabilidade própria dos sistemas democráticos e republicanos.

Por fim, vale ainda ressaltar a importância de que, ao longo da sua formação, os estudantes do Ensino Médio sejam apoiados na construção do seu projeto de vida, tendo como ponto de partida o reconhecimento de seus interesses, potenciais e vocações, bem como de suas possibilidades e aspirações enquanto pessoa, profissional e cidadão. Para tanto, torna-se fundamental que desenvolvam sua capacidade de se organizar, definir prioridades e metas e perseverar para alcançar seus objetivos, com motivação e resiliência para vencer.

— PROGRESSÕES E CAMINHOS DE FORMAÇÃO INTEGRADA NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, foi até aqui pensado a partir:

- a) da caracterização dos sujeitos a serem formados;
- b) da sua relação com as etapas anteriores;
- c) das finalidades prescritas pela LDB;
- d) do entrelaçamento das dimensões formativas descritas nas DCN e dos eixos de formação;
- e) da ideia de formação integral, não restrita a percursos profissionalizantes ou pré-universitários.

Sobre a formação integral cabe agora indicar, com vistas a futuras elaborações curriculares e suas efetivas implementações, as formas de integração que assegurem à etapa sua unidade, papel e finalidade formativa. A formação integral deve ser o elo articulador e para o qual convergem todas as áreas do conhecimento, de forma que os componentes curriculares, com seus objetivos de aprendizagem entrelaçados aos eixos formativos, componham um mosaico de aprendizagens que assegurem o desenvolvimento dos/das estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e simbólica). Dois caminhos de integração devem ser especialmente considerados.

O primeiro concerne às contribuições dos vários componentes curriculares para a efetivação da formação integral pretendida. No contexto da BNCC, cada um dos componentes do Ensino Médio trata de suas possibilidades de integração com outros componentes e áreas. Essas possibilidades devem ser observadas na construção de projeto interdisciplinares que sejam significativos para os estudantes, consideradas a diversidade de contextos em que o currículo se realiza.

A segunda forma de integração concerne à presença, na BNCC, dos chamados *temas integradores*, a seguir enumerados em ordem alfabética e acompanhados das siglas que os identificam nos objetivos

de aprendizagem e desenvolvimento: 1) Economia, educação financeira e sustentabilidade [ES]; 2) Culturas africanas e indígenas [CIA]; 3) Culturas digitais e computação [CD]; 4) Direitos humanos e cidadania [DHC]; 5) Educação ambiental [EA]. Ao mesmo tempo em que esses temas expressam compromissos formativos centrais, percebe-se que cada um deles, por atravessar vários componentes curriculares e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, presta-se muito bem à efetivação de ações integradoras.

As possibilidades de integração entre as áreas e seus componentes são uma preocupação expressa e compartilhada pela BNCC em todas as etapas da Educação Básica. Desde a passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, torna-se necessário possibilitar ao estudante fazer as correlações e sínteses que lhe permitam dar sentido e unidade ao mundo em que vive. Dado que abrange componentes das quatro áreas de conhecimento, em seu grau máximo de singularização dentro da Educação Básica, o Ensino Médio tem especial responsabilidade nessa integração.

Desse modo, os currículos elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular, valendo-se das linhas de integração indicadas, devem propor progressões e interdisciplinaridades que proporcionem ao estudante formação integral em diálogo com seu mundo e época. Disso há de depender – e esse talvez seja, entre todos, o ponto mais importante – a capacidade de produzir sentido em sua formação e ter prazer no processo de aprender, sem o que, muito dificilmente, qualquer dos horizontes formativos sinalizados poderá realizar-se com êxito.

— AS POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As demandas da sociedade contemporânea e o reconhecimento do direito de todos os brasileiros a uma educação que amplie seus horizontes nas diversas dimensões da vida, apontam para a necessidade de qualificar a oferta do Ensino Médio, com o intuito de garantir a formação humana integral, que se realiza pela formação geral e pela ampliação do acesso à formação técnica profissional.

A LDB estabelece que a educação escolar deve vincular-se ao mundo

do trabalho e à prática social e que o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, deve contribuir para o desenvolvimento integral do estudante, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania.

Quanto aos princípios norteadores para a elaboração de propostas curriculares para o Ensino Médio, é importante observar que, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – **DCNEM**, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio – **DCNEPT** enfatizam **o trabalho como princípio educativo** e a **pesquisa como princípio pedagógico** e apontam para a importância de contemplar e articular, no desenvolvimento curricular, as dimensões do *trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura* como eixos centrais e articuladores dos conhecimentos presentes nas áreas que compõem o currículo.

Desse modo, as articulações entre a Base Nacional Comum para o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica se fazem presentes nos níveis de organização da base. Em nível mais abrangente, os princípios – éticos, políticos e estéticos – que orientam a definição dos Direitos de Aprendizagem são também aqueles que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica.

Os eixos de formação do Ensino Médio, definidos a partir das dimensões apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – *trabalho, ciência, tecnologia e cultura* – atravessam, também, toda a estrutura da EPT – Educação Profissional e Tecnológica. Finalmente, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares e suas interfaces com os temas integradores da BNCC - Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental - estabelecem vínculos entre o que se apresenta como formação geral e a formação técnica profissional.

Atualmente, os cursos de EPT de Nível Médio estão organizados em 13 eixos tecnológicos, constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

O Eixo Tecnológico é o conceito que organiza os cursos da educação profissional e tecnológica e os agrupa conforme suas características

comuns relativas à concepção, à produção e ao uso da tecnologia. Cada eixo define a convergência dos conteúdos de um conjunto de cursos, que apresentam identidade técnica e tecnológica.

Cada eixo apresenta um núcleo politécnico comum que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social. O núcleo politécnico possibilita a articulação e a integração entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que integram as Unidades Curriculares da BNCC e os conhecimentos vinculados à EPT. A Língua Estrangeira Moderna é um exemplo de elemento constituinte de um núcleo politécnico, que faz parte tanto da formação geral quanto da formação profissional.

Assim, a explicitação do núcleo politécnico comum no currículo do Ensino Médio é uma estratégia para materializar o trabalho como princípio educativo e favorecer a articulação com a educação profissional técnica de nível médio. Essa é uma das formas de se assegurar, no Ensino Médio, a preparação para o trabalho, o que não caracteriza uma habilitação profissional.

Para ilustrar aspectos comuns dos referidos eixos tecnológicos é possível pensar em áreas temáticas tais como: **qualidade de vida e sustentabilidade; infraestrutura, controle, processos e produção industrial; gestão, lazer e desenvolvimento social e comunicação e cultura**. Cada uma dessas áreas temáticas abarca diversos eixos.

Nessa linha, a área de Ciências da Natureza, na BNCC, contempla objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se referem à temática “qualidade de vida e sustentabilidade”, por exemplo, fundamentais para os eixos tecnológicos e respectivos cursos. Do mesmo modo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da área de Matemática são base para os eixos tecnológicos e respectivos cursos que estão contemplados na área temática “controle, processos e produção industrial”. Essas áreas, assim como as demais do currículo para o Ensino Médio, abordam conhecimentos fundamentais para a articulação com aqueles das áreas temáticas da educação profissional – leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico; ciência; desenvolvimento interpessoal; empreendedorismo, informação e

comunicação, normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida e ética profissional.

No que se refere às especificidades dos conhecimentos que estão contemplados nas áreas temáticas, eles podem ser assim descritos:

- a área temática **qualidade de vida e sustentabilidade** tem como foco o estudo das tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, ao desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde e, também, das tecnologias relacionadas ao beneficiamento e à industrialização de alimentos e de bebidas relacionadas à extração e produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira. Assim, incorpora os eixos tecnológicos Ambiente e Saúde, Recursos Naturais e Produção Alimentícia;
- a área temática **infraestrutura, controle, processos e produção industrial**, por sua vez, contempla o estudo de tecnologias relacionadas à construção civil e ao transporte; das tecnologias associadas à infraestrutura; dos processos mecânicos, elétricos e eletroeletrônicos, em atividades produtivas; de tecnologias relacionadas a sistemas de produção; de técnicas e tecnologias de processos físico-químicos e relacionados à transformação de matéria-prima e substâncias, integrantes de linhas de produção. Dessa forma, abrange os eixos tecnológicos Infraestrutura, Controle e Processos Industriais e Produção Industrial;
- a área temática **gestão, lazer e desenvolvimento social** estuda as tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão; tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, gastronomia, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação; e tecnologias relacionadas a atividades sociais e educativas. Essa área contempla os eixos tecnológicos Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Turismo, Hospitalidade e Lazer e incorpora a abordagem de conhecimentos com foco na historicidade e na cultura, nas línguas estrangeiras, no cooperativismo e associativismo e na gestão de qualidade;
- a área temática de **comunicação e cultura** tem como foco os estudos que abordam as tecnologias relacionadas a representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às propostas comunicativas aplicadas às tecnologias relacionadas à infraestrutura, aos processos de comunicação e processamento de dados e informações, abrangendo os eixos tecnológicos Informação e Comunicação, Produção Cultural e Design.

O conteúdo das áreas temáticas da educação profissional apresenta, portanto, interseção com a base comum para o Ensino Médio, tanto no que se refere aos conhecimentos específicos de cada um dos componentes curriculares, quanto no que diz respeito aos objetivos gerais de formação, relacionados aos eixos de formação da etapa e aos temas integradores, que apontam para as possibilidades de articulação entre os componentes curriculares.

Outro importante elemento de integração e articulação é a organização dos objetivos de aprendizagem da BNCC para o Ensino Médio em Unidades Curriculares, não referenciadas a uma fase específica da etapa. Tal organização permite que os sistemas de ensino estruturem suas propostas curriculares para o Ensino Médio considerando as melhores combinações entre as Unidades Curriculares dos componentes curriculares e dessas com os eixos da educação profissional.

Assim, tanto os conteúdos da base comum para o Ensino Médio, quanto a sua forma de organização, oferecem subsídios para que as propostas curriculares articulem e integrem a base comum, a parte diversificada e a Educação Profissional e Tecnológica.

As articulações curriculares entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Tecnológica contribuirão para a contextualização dos conhecimentos desenvolvidos no Ensino Médio, fortalecendo a aproximação dos estudantes com o mundo do trabalho e com a prática social. Além disso, espera-se que essa aproximação, somada a outras iniciativas, colabore para a diversificação dos itinerários formativos e a ampliação da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preferencialmente na sua forma integrada.

— AS ÁREAS DE CONHECIMENTO E OS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

As áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, que constituem o currículo desde o Ensino Fundamental, sofrem algumas mudanças no Ensino Médio.

A área de Ciências da Natureza, anteriormente com um único componente de mesmo nome, passa a constituir-se por três componentes – Biologia, Física e Química. Às Ciências Humanas, são agregados os componentes Filosofia e Sociologia. A área de Linguagens permanece os mesmos componentes - Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa – bem como Matemática. A área de Ensino Religioso não mais integra o currículo nessa etapa.

A seguir, são apresentadas as proposições de direitos e objetivos de aprendizagem para cada área de conhecimento, partindo dos objetivos gerais de formação para a etapa do Ensino Médio, respeitadas as características dos sujeitos nesse período de vida, suas vivências e aprendizagens anteriores.

— A ÁREA DE LINGUAGENS NO ENSINO MÉDIO

Na Base Nacional Comum Curricular, a área de Linguagens, no Ensino Médio, reúne conhecimentos de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna.

Nessa etapa, os/as estudantes encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida. Trata-se de um período em que intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas, ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos e refletem sobre a vida que gostariam de ter. Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo no qual estão inseridos, os sujeitos dessa etapa, gradativamente, ampliam as possibilidades de participação na vida pública.

A etapa anterior se caracteriza pela ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos em que os/as estudantes atuam, a análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social. No Ensino Médio, a área de Linguagens tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e aprofundamento das

diversas habilidades de linguagem, através da interação vigorosa em campos de atuação diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. Deve possibilitar o adensamento de conhecimentos, alcançando um maior nível de teorização e metacognição e o exercício contínuo de práticas discursivas orientadas à participação qualificada no debate público mediante argumentação, formulação de propostas e tomada de decisões orientadas pelo interesse comum.

Dando continuidade à perspectiva investigativa e de abstração priorizadas na etapa anterior, a pesquisa passa a ser o modo privilegiado de tratar os conhecimentos abordados nesta etapa. Particularmente, na área de Linguagens, mais do que uma investigação centrada no desvendamento do mundo, trata-se de um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções a partir das práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores que permeiam essas decisões tornam-se foco das atividades pedagógicas.

Para isso, o ensino deve promover oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional e pública e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas. Tais oportunidades também podem ser orientadas para a criação, para o encontro com o inusitado, com vistas a ampliar os horizontes ético-estéticos dos/das estudantes.

No Ensino Médio, espera-se que os/as estudantes, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, realizem reflexões mais aprofundadas, que podem envolver, inclusive, o exercício de análise e de categorização – de elementos discursivos, textuais e gramaticais, dos movimentos artísticos e literários, das lógicas internas das práticas corporais. A atividade teórico-reflexiva deve ser vista como um recurso para potencializar a criação, a compreensão dos modos de se expressar e participar no mundo.

Propostas de trabalho que potencializem o acesso a saberes sobre o mundo digital devem também ser priorizadas, pois essas práticas, direta ou indiretamente, impactam o dia a dia e despertam o interesse dos/das estudantes, sendo que seu uso pode possibilitar a apropriação técnica e crítica desses recursos. Além disso, sua utilização profícua

facilita o diálogo com e sobre o mundo globalizado e transcultural e põe em cena as mestiçagens linguísticas, culturais, étnicas e sociais, características deste início de século.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE LINGUAGENS PARA O ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO

OBJETIVOS	EIXOS DE FORMAÇÃO			
	Pensamento crítico e projeto de vida	Intervenção no mundo natural e social	Letramentos e capacidade de aprender	Solidariedade e sociabilidade
(EMLI01) Consolidar a autonomia em diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), valorizando-as como possibilidades de autoria na vida pessoal e coletiva.	X	X	X	X
(EMLI02) Mobilizar conhecimentos sobre as formas como as manifestações artísticas, corporais e linguísticas se estruturam, com vistas a potencializar a criação, a produção e a interpretação das diversas práticas de linguagem.		X	X	
(EMLI03) Analisar valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nas diversas práticas de linguagem e o modo como elas condicionam a vida humana.	X	X		
(EMLI04) Usufruir de diversas práticas de linguagem para enriquecer sua própria formação ética, sensível, estética e afetiva.	X		X	

OBJETIVOS	EIXOS DE FORMAÇÃO			
	Pensamento crítico e projeto de vida	Intervenção no mundo natural e social	Letramentos e capacidade de aprender	Solidariedade e sociabilidade
(EMLI05) Apropriar-se do patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.	X	X		
(EMLI06) Interagir de forma ética e respeitosa com o outro, compreendendo que a participação qualificada no debate público se dá mediante argumentação, formulação de propostas e tomadas de decisão com vistas ao interesse comum.	X	X		X
(EMLI07) Posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, articulando conhecimentos das linguagens com os de outras áreas para compreender, sustentar e refutar pontos de vista.	X	X	X	X
(EMLI08) Compreender o uso de diferentes discursos para valorizar e desvalorizar preferências culturais, saberes, práticas e grupos sociais.	X		X	

OBJETIVOS	EIXOS DE FORMAÇÃO			
	Pensamento crítico e projeto de vida	Intervenção no mundo natural e social	Letramentos e capacidade de aprender	Solidariedade e sociabilidade
(EMLI09) Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, éticas e estéticas para expandir as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo.		X	X	

A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

A proposta de Língua Portuguesa que aqui se apresenta dialoga com um conjunto de documentos e orientações oficiais – como os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio –, com contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais e municipais, para reafirmar fundamentos caros ao ensino da Língua Portuguesa na escola básica que, ao longo de quase três décadas, tem se comprometido com o desenvolvimento de capacidades de uso da língua. Esse projeto, já em curso, assumiu a centralidade do texto nas práticas de linguagem e possibilitou grande avanço em relação ao nosso conhecimento sobre como desenvolver capacidades de leitura, escrita e oralidade na escola. Trata-se, também, de projeto coerente com as finalidades da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDBEN nº 9394/96, art. 22).

À reafirmação desses postulados, soma-se, nesta proposta, uma contribuição importante sobre como organizar os currículos de modo a garantir maior sistematicidade e progressão ao que deve ser objeto de ensino e de aprendizagem na escola. Para tanto, propõe-se um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados em progressão e que apontam, no contexto da

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para aquilo que se julga fundamental garantir ao/à estudante, como direito de aprendizagem, ao final do Ensino Médio.

Ao componente curricular Língua Portuguesa cabe proporcionar aos/às estudantes experiências que contribuam para o desenvolvimento do letramento (ou dos letramentos), entendido como a condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita. Para tanto, a escola precisa possibilitar o contato com larga variedade de textos, em práticas diversas de uso da língua. Nas modernas sociedades tecnológicas, essa diversidade de textos e práticas se amplia, colocando novos desafios ao/à professor/a. Nesse sentido, os textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, devem também ser considerados nas práticas de letramento.

Esta proposta, portanto, fundamenta-se em concepções já disseminadas em contextos de formação de professores e conhecidas no ambiente escolar, tais como discurso e gêneros textuais/ discursivos. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tomado como gênero textual/discursivo em esferas sociais de uso. Os conhecimentos sobre os textos, sobre a língua e também sobre a norma padrão são mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e oralidade.

No Ensino Médio, o componente curricular Língua Portuguesa – a exemplo dos demais componentes – precisa lidar com o agravamento da fragmentação do conhecimento. Essa fragmentação - não obstante o esforço de constituição de áreas do conhecimento, já propostas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 1998 (BRASIL, 1998) - é desafio a ser enfrentado ainda hoje e pode ser observada mesmo no interior do componente, em separações que isolam, por exemplo, práticas de escrita, de práticas com a literatura, ou de estudos sobre a língua.

Nesta proposta, a integração é um fundamento também para o componente: os eixos leitura, escrita e oralidade integram-se, de modo que as práticas de leitura auxiliem as de escrita e essas, por sua vez,

sejam enriquecidas pelos estudos sobre a língua. Por outro lado, é importante ressaltar que estudos de natureza teórica – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão - não devem ser tomados como um fim em si mesmo, eles devem estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam, aos/às estudantes, ampliar suas capacidades de uso da língua.

A ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa no Ensino Médio estão organizados, como no Ensino Fundamental, em quatro eixos: **oralidade, leitura, escrita e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão**. Além desses eixos, consideram-se os **campos de atuação** nos quais as práticas de linguagem se realizam. São três os campos de atuação no Ensino Médio: literário, político-cidadão e investigativo. A organização por campos de atuação corresponde a três importantes dimensões de formação do sujeito do Ensino Médio: uma formação estética, que envolve o contato com o literário; uma formação para o exercício mais direto da cidadania, que envolve a condição de se inteirar dos fatos do mundo, opinar e agir sobre eles; uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa¹.

Os campos de atuação orientam a seleção dos gêneros textuais a serem preferencialmente trabalhados em cada um desses agrupamentos. O **campo literário** envolve as práticas com textos que possibilitem a fruição de produções literárias e favoreçam experiências estéticas. O **campo político-cidadão** envolve especialmente a abordagem de textos jornalísticos, publicitários, das esferas jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. O **campo investigativo** possibilita conhecer os gêneros, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

1 Essas dimensões formativas, por sua vez, alinham-se às finalidades do Ensino Médio assumidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96). A formação para o trabalho, prevista dentre essas finalidades, realiza-se mais plenamente, no contexto da BNCC, na parte diversificada dos currículos, devendo adequar-se a realidades específicas. A “base” para essa formação está garantida, no componente Língua Portuguesa, na proposta de ampliação das capacidades de linguagem - de leitura, escrita e oralidade – que aqui se propõe como tarefa central dos currículos.

Os objetivos de aprendizagem elencados campo literário distribuem-se em três **Unidades Curriculares**, cuja forma de nomeação aponta para a ordem em que devem ser trabalhadas: Unidade Curricular I, Unidade Curricular II, Unidade Curricular III.

No seu conjunto, os objetivos do campo literário indicam, essencialmente, que:

- A leitura do texto literário deve estar no centro das aulas de literatura, reposicionando os estudos teóricos. Importa, em primeiro lugar, que os/as estudantes envolvam-se em dinâmicas diversas de leitura que lhes possibilitem vivenciar experiências literárias formativas e também conhecer a literatura de seu país. Essa formação envolve vincular os textos lidos ao seu contexto de produção - e aí entram, por exemplo, os estudos históricos - e deve possibilitar que o/a estudante reflita, no interior das práticas de leitura, sobre o próprio processo de constituição da literatura brasileira. Esse percurso não pode ser feito sem a leitura de autores do cânone ocidental, sobretudo da literatura portuguesa.
- As práticas de leitura do texto literário devem envolver reflexão em torno das escolhas linguístico-discursivas e estéticas envolvidas na tessitura de um texto.

A leitura literária pressupõe, mais que a capacidade de compreensão dos textos lidos, a condição de usufruir da forma como foram escritos. A escolha de um determinado narrador ou a ordenação dos eventos em uma narrativa podem, por exemplo, criar efeitos de mistério, de suspense. A elaboração sonora de um texto em verso ou em prosa, o recurso à alegoria, a representação da experiência através de processos figurativos como a metáfora são escolhas que estão sempre comprometidas com efeitos discursivos e estéticos. A reflexão sobre essas escolhas e estratégias deve fazer parte das práticas de leitura que formam um leitor literário. Trata-se de formar um leitor mais ativo, menos ingênuo ao percorrer o texto literário. Importa destacar, no entanto, que esse exercício de análise das estratégias textuais e dos recursos linguísticos mobilizados pelos textos não é um fim em si mesmo.

A perspectiva proposta defende, portanto, a necessidade de ligação

de aspectos estéticos da obra literária com o seu caráter histórico, tendo como foco a formação do leitor. Propõe-se uma leitura literária que seja capaz de resgatar a historicidade do texto: a produção, a circulação e a recepção da obra literária, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, entre leitores, entre tempos históricos). Importa despertar no jovem o interesse pela leitura literária, possibilitar a descoberta de modos de ser tocado por um texto, escrito, às vezes, há tanto tempo, mas que evoca questões e novos olhares para o presente.

O documento, embora não nomeie os autores a serem lidos, indica critérios que orientam as escolhas de leitura no Ensino Médio, começando pelos autores contemporâneos e seguindo para autores da nossa tradição literária. O Ensino Médio é, portanto, a etapa da Educação Básica em que se enfatiza a leitura de clássicos da literatura brasileira, já iniciada no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos finais.

Dentro desses parâmetros, cabe ao/à professor/a fazer escolhas – entre autores e obras a serem lidas - que melhor se adequem aos projetos de ensino que desenvolve, aos/às estudantes com os quais trabalha, a seus repertórios e interesses de leitura, sem deixar de considerar o sentido principal do trabalho com a literatura na escola, que é a formação de leitores literários. A ênfase em autores de determinada época não implica a exclusão de outros. Os projetos de leitura literária podem e devem motivar o diálogo das obras lidas com outras de outro tempo e lugar.

Por outro lado, considerando o diálogo entre a Base Comum e a parte diversificada dos currículos, é importante que essas escolhas prestigiem autores e obras locais e regionais. É importante também que os/as estudantes sejam apresentados/as a autores das literaturas africanas de língua portuguesa. Seria desejável, ainda, que se conseguisse oportunizar o contato com algumas obras literárias de outros países - por exemplo, de autores latino-americanos, pouco lidos entre nós, de autores da tradição ou da literatura moderna de outros continentes - dentro de projetos de leitura significativos.

A leitura é, portanto, eixo central nas práticas com o literário no Ensino Médio. Embora a escrita literária também esteja presente, não se tem como objetivo uma formação para a escrita literária. Acredita-se que a

experimentação de recursos linguísticos variados, a busca de um texto surpreendente auxilia o/a estudante a trazer, para a escrita, marcas de autoria. O contato com a linguagem inovadora da literatura e a prática de uma escrita que envolve recursos literários podem levar o jovem a um trabalho cuidadoso com cada um dos elementos constitutivos do gênero textual a ser desenvolvido. Sendo assim, tal prática acaba favorecendo o/a estudante na escrita dos mais diferentes gêneros textuais, não apenas os da esfera literária.

Os objetivos de aprendizagem elencados no campo político-cidadão distribuem-se em duas Unidades Curriculares, cuja forma de nomeação aponta para a ordem em que devem ser trabalhadas: unidade de aprendizagem IV e unidade de aprendizagem V.

No seu conjunto, os objetivos comprometem-se com o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e oralidade de gêneros jornalísticos, publicitários e das esferas jurídica e reivindicatória, como: notícias, reportagens, entrevistas, propagandas, artigos de opinião, editoriais, ensaios, textos legais (por exemplo, o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto da Juventude, a Constituição Federal) etc. Trata-se de garantir ao/à estudante do Ensino Médio a condição de se inteirar dos fatos do mundo, de formar opinião sobre eles e de se envolver no debate público de temas relevantes que impactam a cidadania e o exercício de direitos. As escolhas dos textos a serem trabalhados deve levar em conta a diversidade dos suportes nos quais esses textos são veiculados, a sua realização nos suportes digitais e, também, a abordagem de textos multimodais presentes nesse campo.

Na sequência do trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, sobretudo nas séries finais, no Ensino Médio, a abordagem de gêneros textuais cada vez mais formalizados e complexos adensa-se pelo exercício mais detido de análise das escolhas linguístico-discursivas que os textos exibem, o que deve levar a diálogos mais aprofundados e críticos com os textos. Espera-se que os/as estudantes, atentos a essas escolhas:

- construam hipóteses fundamentadas sobre as possíveis intenções dos textos e sobre como o texto dialoga com seu contexto de produção (como um texto assume ou rompe com ideologias; como incorpora discursos, vozes sociais);

- avaliem escolhas de natureza macroestrutural (como a ordenação dos componentes que estruturam gêneros de tipologias diversas) e seus efeitos de sentido;
- avaliem escolhas de natureza microestrutural (como a utilização de determinado tempo verbal, de uma construção na voz passiva, de uma representação metafórica etc.) e seus efeitos de sentido.

Na organização dos objetivos do campo político-cidadão, considera-se a necessária articulação entre as práticas de leitura, escrita e oralidade, havendo certa correspondência entre os objetivos desses eixos. A ênfase está no trabalho com os gêneros argumentativos, sobretudo se considerada a formulação dos objetivos dos eixos da oralidade e da escrita. A capacidade de construir posicionamentos sustentados, coerentes e propositivos - oralmente e por escrito - sobre o que acontece no mundo à sua volta deve ser valorizada, ao se pensar a formação do sujeito do Ensino Médio.

Enfatiza-se a formação do sujeito escritor. Os objetivos de aprendizagem do eixo da escrita envolvem, essencialmente, as capacidades: de compreender como se estruturam os gêneros argumentativos; de utilizar os recursos linguísticos relevantes aos efeitos de sentido pretendidos; de adequar o texto a convenções normativas. Essas capacidades se desenvolvem, conjuntamente, nas práticas de leitura, escrita e oralidade. Nas práticas de escrita, elas são mobilizadas em atividades de planejamento, escrita/reescrita e revisão dos textos.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo investigativo reúnem-se em uma única unidade curricular, a unidade VI, comprometendo-se com o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e oralidade de gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, como: artigos de divulgação científica (tanto aqueles dirigidos a um público não especializado como aqueles publicados em revistas voltadas para o tema), resenhas, artigos acadêmicos, resumos, relatórios de trabalhos, projetos de pesquisa, seminários etc. Trata-se de garantir ao/à estudante o acesso aos conhecimentos produzidos por campos diversos das ciências, conhecimentos que estão em constante transformação, possibilitando-lhe desenvolver capacidades de investigação, de produção e de

divulgação de conhecimentos. Tomada como um instrumento pedagógico dos mais relevantes no Ensino Médio, a prática da pesquisa deve mobilizar essas capacidades.

Uma formação para a leitura e para a produção oral e escrita de gêneros relacionados ao estudo e à pesquisa, já iniciada no Ensino Fundamental, sobretudo nas séries finais, dá suporte a que, no Ensino Médio, se avance para uma abordagem mais formalizada desses gêneros e mais integrada com a prática da pesquisa acadêmica. Espera-se que os/as estudantes:

- reconheçam e leiam com competência gêneros relacionados à pesquisa e à produção do conhecimento, também para compreender suas formas de organização e o uso da linguagem nesses gêneros;
- desenvolvam capacidades de pesquisa, como a de formular perguntas que orientem a investigação, selecionar as informações e suas fontes, organizar com autonomia essas informações etc.;
- desenvolvam a capacidade de produzir gêneros orais e escritos relacionados a esse campo.

No Ensino Médio, os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão aprofundam-se em práticas mais sistemáticas de reflexão e em atividades que envolvem, inclusive, análises comparativas de usos da língua. Propõe-se aqui que a sistematização desses conhecimentos se realize, sobretudo, nas práticas com o texto não literário e de forma alinhada ao eixo da escrita. Por isso esses conhecimentos estão mais presentes Unidades Curriculares que envolvem o trabalho com os gêneros argumentativos, posto que a escrita de argumentação ganha ênfase nessa etapa.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa no Ensino Médio organizam-se segundo critérios comuns a todas as etapas. Levam-se em conta:

- a complexidade dos textos (de gêneros textuais mais familiares para aqueles menos familiares, de gêneros menos formalizados para aqueles mais formalizados, de textos produzidos em

linguagem mais próxima à do universo do/a estudante para textos produzidos em linguagem menos familiar, de textos que envolvem estratégias mais simples para aqueles que envolvem estratégias mais complexas).

- a natureza da habilidade cognitiva mobilizada nas práticas de linguagem (de habilidades mais simples, como a identificação dos argumentos de um texto, para habilidades mais complexas, como a análise da forma como esses argumentos são dispostos ou ordenados e os efeitos de sentido dessa escolha).

As **Unidades Curriculares** I, II e III do **campo literário**, por exemplo, são assim ordenadas, por se considerar que o trabalho com textos mais próximos no tempo pode facilitar a interação do/a estudante com o literário. O campo I volta-se também para uma formação que busca consolidar algumas habilidades leitoras trabalhadas no Ensino Fundamental, como aquelas que dizem respeito à capacidade de lidar com as estratégias e recursos expressivos do literário. Garantida essa formação, o/a estudante aprofunda seu conhecimento da literatura brasileira, pela leitura dos autores da tradição, em diálogos mais aprofundados e que envolvem, inclusive, reflexões sobre a história da literatura brasileira.

As **Unidades Curriculares** IV e V do **campo político-cidadão** também organizam objetivos em progressão, tanto horizontal (uma unidade em relação a outra), quanto vertical (entre os objetivos ordenados em uma mesma unidade). Considerando-se como exemplo os gêneros do argumentar, predominantes nesse campo, parte-se de habilidades que vão do reconhecimento de elementos da estrutura argumentativa para se chegar à análise de recursos gramaticais que permitem avaliar o grau de envolvimento do autor com aquilo que enuncia. A escrita de gêneros argumentativos considera o mesmo critério: da compreensão de como estruturar os textos em atenção a suas finalidades comunicativas, ao domínio de recursos linguísticos que lhes garantam tessitura e adequação ao seu contexto de produção.

A própria seleção dos gêneros a serem lidos e analisados no Ensino Médio é importante critério de progressão. Ao final dessa etapa, espera-se que o/a estudante seja capaz de ler com autonomia um ensaio, a constituição brasileira, um artigo acadêmico; de assistir a um debate político, de produzir um projeto de pesquisa.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para o Ensino Médio orientam a construção de currículos nos quais a contextualização e a integração dos conhecimentos se realizem. As possibilidades devem ser exploradas, tanto pelos sistemas de ensino quanto pelos professores e professoras, em atenção a suas realidades.

A proposição dos campos de atuação, que organizam conjuntos de objetivos, sugere algumas dessas possibilidades, na medida em que os campos de atuação remetem a dimensões formativas igualmente assumidas como relevantes por vários componentes, como a formação para a atividade cidadã – através da discussão informada de temas que impactam a cidadania – e a formação para a pesquisa - que se apresenta como prática importante em vários componentes. A grande contribuição deste componente está no fato de que as práticas de leitura, escrita e oralidade atravessam todo o currículo. Em seu conjunto, os objetivos propostos buscam garantir uma formação que possibilite produzir sentidos, pela leitura e escuta, de gêneros diversos, que circulem nas várias áreas de conhecimento e atuar de forma informada como falante e escritor.

As possibilidades de integração estão também indicadas em alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por exemplo: as possibilidades de diálogo do componente com outro da mesma área, como é o caso da Arte (“Analisar adaptações de narrativas literárias para o cinema, teatro ou TV, reconhecendo as especificidades e entrecruzamentos de linguagens”; “Perceber aproximações entre a literatura e outras manifestações artísticas, como a música, as artes plásticas, a pintura e a arquitetura, considerado seu contexto de produção); ou as possibilidades de diálogo com componentes de outras áreas, como a História (“Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.”)

Há, por fim, a consideração dos temas integradores a favorecer atividades interdisciplinares -debates, pesquisas, ciclos de estudo – envolvendo diversos componentes e áreas. Importa evitar artificialidades e construir projetos significativos demandados pelas escolas, em atendimento às demandas de sua realidade.

A LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO ENSINO MÉDIO

Na etapa do Ensino Médio, os/as estudantes ampliam sua autonomia para participar das práticas sociais. Imersos em seu tempo, os jovens assumem papel importante na reflexão sobre o mundo que estão herdando e que precisam conhecer para vislumbrar alternativas e assumir sua própria trajetória de modo autoral, criativo e responsável. Ampliam-se, nessa etapa, as capacidades de abstração sistêmica, de síntese e de análise, o que permite aprofundar a compreensão do mundo como uma construção sociocultural e dimensionar os desafios das sociedades contemporâneas e sua relação com o individual e o coletivo. Ao mesmo tempo em que anseiam por reconhecimento, como sujeitos com percursos já vividos, os jovens estão em um período de vida que também se caracteriza por sentimentos de incerteza quanto ao futuro e quanto à formação necessária para poder construir uma vida individual e coletivamente digna.

Torna-se importante, nessa etapa, que os/as estudantes tenham oportunidades para aprofundar o conhecimento sobre a vida em sociedade e sobre possibilidades de atuação, individual e coletiva, nas práticas sociais. Para isso, é necessário propiciar situações de uso significativo de conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos para lidar com os desafios do seu tempo e compreender sua relevância na formação para dar continuidade aos estudos e/ou inserir-se no mundo do trabalho.

No componente Língua Estrangeira Moderna, enfatiza-se a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e que expressam valores que são construídos nas práticas sociais. Na etapa do Ensino Médio, amplia-se a vivência com a(s) língua(s) em estudo nas práticas sociais e aprofunda-se a reflexão sobre as relações entre língua, cultura, política e sociedade. A reflexão mais voltada para si e sua relação com o outro, no Ensino Fundamental, dá lugar ao coletivo e à reflexão conjunta sobre possibilidades de participação e de interferência no mundo em que vive. Busca-se fortalecer a compreensão sobre os impactos das decisões e ações humanas, o protagonismo para fins sociais e os modos de construir a autonomia intelectual, política e profissional.

A ORGANIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO

Os objetivos de aprendizagem em língua estrangeira estão organizados nas mesmas práticas focalizadas no Ensino Fundamental. Essas práticas podem ser uma referência para a organização, pelos sistemas de ensino e escolas, de Unidades Curriculares que melhor atendam às suas necessidades e interesses, integrando-as ao que for proposto para a parte diversificada e/ou para a Educação Profissional Tecnológica, para a qual a Língua Estrangeira cumpre importante papel.

Na organização do componente Língua Estrangeira, as práticas de linguagem são acompanhadas por perguntas, com o intuito de evidenciar que a aprendizagem de língua estrangeira deve acontecer por meio de textos e da apropriação de recursos linguístico-discursivos e culturais, para conhecer, refletir sobre e atuar em relação a questões relevantes para os sujeitos nesse período da vida. Essas questões focalizam, principalmente, suas identidades como jovens participantes da vida em sociedade, (res)significando, fortalecendo e ampliando seu protagonismo em ações coletivas para fins sociais, também em outra(s) língua(s).

Ao dar continuidade à aprendizagem da língua estrangeira que estudou no Ensino Fundamental e/ou iniciar os estudos em outra língua, o/a estudante poderá usar a(s) língua(s) para aprofundar a compreensão sobre o mundo diverso em que se vive, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, ampliando as capacidades discursivas também em outra(s) língua(s) para assumir posições de autoria e protagonismo na vida social cidadã.

Ao concluir o Ensino Médio, espera-se que o/a estudante tenha ampliado vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e que amplie a noção da experiência com línguas como desencadeadoras de sentimentos, valores e possibilidades de autoconhecimento e de interação com o outro, para compreendê-las como modos de participação efetiva, individual e coletiva no mundo social. Espera-se que ele/ela compreenda sua participação como autor e protagonista nas práticas sociais e que possa usar conhecimentos linguístico-discursivos e culturais em língua estrangeira para participar

de interações por meio de textos sobre temas que envolvam o mundo diverso e a participação coletiva, lidando com autonomia frente a desafios de escuta, leitura, oralidade e escrita de textos em língua estrangeira e no monitoramento de sua própria aprendizagem.

A ARTE NO ENSINO MÉDIO

As Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são formas de conhecimento que articulam saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição, da razão, da emoção. Esses constituem um universo de experiências, de conceitos e de práticas singulares que engendram arranjos, sentidos e acontecimentos que contribuem para a interação crítica do estudante com a complexidade do mundo.

Artes Visuais, Dança, Música e Teatro permitem, no Ensino Médio, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos [artísticos] adquiridos no Ensino Fundamental” (BRASIL [DCN], 2013, p.194), incluindo os conhecimentos construídos nas práticas sociais e culturais nas quais o aluno participa além da Escola. A participação em projetos artísticos, envolvendo processos de criação, responde à necessidade de “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL [DCN], 2013, p.194).

As experiências que esses quatro componentes oferecem aos educandos são fortemente direcionadas para a autonomia criativa e intelectual, portanto, ensejam “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL [DCN], 2013, p.194). Os conhecimentos artísticos colaboram na “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (BRASIL [DCN], 2013, p.194), pois supõem uma organização coletiva e um sistema que favorece a atitude propositiva e inovadora.

No Ensino Médio, as artes se caracterizam por trabalhar com o processo criativo em seus componentes, englobando o fazer, o fruir e a reflexão sobre o fazer e o fruir. O componente se configura como um campo no

qual o sujeito tem a possibilidade de ter experiências que se efetivam naquilo que é manifesto, no não manifesto, no intuitivo e no inusitado, se constituindo por intermédio de práticas artísticas, sociais e culturais heterogêneas e plurais.

As experiências de aprendizagem desse componente curricular têm o sujeito e suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo como fundamentais, proporcionando-lhe a capacidade de reconhecer e respeitar o outro. As artes oportunizam a constituição do sujeito de maneira a negociar identidades e pertencimentos, praticando formas de entendimento e expressão. Este componente se caracteriza por oportunizar experiências nas dimensões da sensibilidade, da política, da ética, da estética e da poética que favorecem a existência e a coexistência das diversidades, a multiplicação dos significados e a mobilidade dos papéis sociais.

Artes Visuais, Dança, Música e Teatro devem estar presentes no Ensino Médio, assim como as propostas pedagógicas situadas nas fronteiras entre os componentes, integrando conhecimentos distintos, experiências de criação, com o objetivo de garantir o direito dos alunos ao exercício da autoria, do senso crítico e do trabalho coletivo que são próprios dos processos de criação artísticos. As artes podem incluir as práticas de cinema e audiovisual e o previsto na Lei 13006/2014.

Entretanto, para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalistas, é preciso garantir que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno, que estejam presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado que propicia aos educandos a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais.

Por isso, no Ensino Médio, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro constituem os quatro componentes artísticos obrigatórios e devem ser ministrados cada um pelo respectivo professor, formado em uma das licenciaturas do campo artístico oferecidas no país: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A partir da construção histórica das artes na escola brasileira e da legislação vigente, não há formação polivalente em Artes, mas licenciaturas que formam professores em um dos quatro componentes. Assim, o trabalho no Ensino Médio

privilegia o aprofundamento sucessivo dos processos de ensino e de aprendizagem das artes, visando garantir ao estudante o direito a uma continuada autonomia no conhecimento artístico.

Para garantir esse direito, no Ensino Médio, é preciso assegurar espaços e tempos escolares organizados e sistematizados para a presença qualificada dos quatro componentes, bem como o acesso à interação e à fruição das manifestações artísticas e culturais regionais. Essas práticas não apenas valorizam os espaços escolares, pois, além de serem desenvolvidas em espaços específicos - sala de música, sala de teatro, sala de dança e ateliês de artes visuais -, elas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espraiando-se para o seu entorno, favorecendo as relações com a comunidade. Assim, trata-se, com efeito, de assegurar espaços físicos e materiais adequados para o trabalho de cada componente, bem como tempo apropriado para o seu desenvolvimento.

O ensino e a aprendizagem dos conhecimentos artísticos na escola favorecem o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue. As noções de estética e poética não ficam reduzidas à produção artística legitimada pelas instituições culturais dos centros urbanos e do que se veicula na mídia. Nas artes, tampouco a prática de cada componente e a interface entre eles se restringem a mera aquisição dos códigos e das técnicas artísticas, mas alcança a experiência e a vivência artísticas como prática social. Assim, as práticas artísticas permitem que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como artistas e/ou criadores em exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções, *happening* e outras apresentações e/ou eventos artísticos e culturais, a serem realizadas na escola ou em outros locais. Nesse protagonismo devem ser valorizados os processos de criação, mais do que os eventuais produtos acabados, compreendendo-se produto como etapa dos processos em artes.

A pesquisa e seus diversificados modos investigativos constituem os modos de produção e organização dos conhecimentos artísticos no Ensino Médio. No ambiente da criação artística, o aluno conhece, desenvolve, manifesta-se e cria maneiras singulares de experimentar,

de perceber e de se expressar, compreendendo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como conhecimentos importantes no exercício da cidadania. Da mesma forma que a prática artística, a História das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro não existe de maneira genérica, mas é entendida como o conjunto de conhecimentos produzidos e acumulados ao longo do tempo em cada componente. As Histórias são meios para compreender as relações entre o passado, o presente e o futuro, contribuindo para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas dos respectivos componentes.

Face à complexidade dos processos criativos em artes, na Educação Básica, o ensino e a aprendizagem articulam seis dimensões de conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em artes na escola.

Essas seis dimensões são: **“criação”**, **“crítica”**, **“estesia”**, **“expressão”**, **“fruição”** e **“reflexão”**. Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para trabalhar com elas no campo pedagógico.

A **“criação”**, individual e/ou coletiva, resulta da atitude intencional e investigativa do sujeito e de uma atenção criativa, que confere materialidade estética à sua subjetividade, seus sentimentos, ideias, imaginações, invenções, desejos, representações e proposições em processos, acontecimentos e produções artísticas. Essa dimensão envolve a ênfase na qualidade processual das práticas artísticas que são permeadas por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações, inquietações. Trata-se de apreender o que está em jogo durante o fazer.

A **“crítica”** supõe que o estudante estabeleça relações entre as experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas, favorecendo um estranhamento ante o mundo e projetando o sujeito na direção de propor novas compreensões. Ela articula, pelo estudo e pela pesquisa, um pensamento e uma ação propositivos, relacionando aspectos do ensino e da aprendizagem em artes: políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

A “**estesia**” remete à experiência sensível do espaço, do tempo, do som, da ação, da imagem, do próprio corpo e dos materiais, articulando a sensibilidade e a percepção, tomadas como uma forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Essa dimensão diz respeito ao corpo como protagonista da experiência e daquilo que o toca. Como totalidade, o corpo é constituído de emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto, implicado no universo das relações sociais.

A “**expressão**” é conhecimento que se manifesta de múltiplas formas, individuais e coletivas, emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada componente, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

A “**fruição**” implica na disponibilidade e na relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Envolve o deleite, o prazer, o estranhamento, a abertura para ser afetado durante a participação em práticas artísticas, estéticas e culturais.

A “**reflexão**” se refere ao exercício que o estudante realiza sozinho ou com o auxílio de algo ou alguém. É compreendida como uma ação de refletir, construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais, sobre as manifestações artísticas e culturais, sobre o patrimônio material e imaterial.

Em um sentido amplo, essas dimensões são contempladas pelos objetivos de aprendizagem apresentados a seguir. Todas as dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro no Ensino Médio, levando-se em conta as aprendizagens dos estudantes em cada contexto social e cultural. Ao considerar que os conhecimentos e experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. As dimensões constituem totalidades dos processos de criação artísticos e dos produtos artístico-culturais.

O componente curricular **Artes Visuais** compreende o fenômeno visual, seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diferentes tempos históricos e contextos sociais, tendo o olhar como elemento

de interlocução entre a criação e a recepção. Essas manifestações visuais resultam de explorações plurais e transformações de materiais, recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. Sua presença no Ensino Médio é responsável por mobilizar, problematizar e ampliar o mundo dos sujeitos, enriquecendo seus imaginários e gerando conhecimentos que contribuem para a compreensão de si, dos outros e do universo em que estão imersos. As Artes Visuais oportunizam aos estudantes que experimentem múltiplas culturas visuais, dialoguem com as diferenças e conheçam outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, ampliando os limites escolares e criando novas formas de interações artísticas e de produção cultural, sejam elas concretas e/ou simbólicas.

No caso da **Dança**, o princípio que a fundamenta é o fato de se caracterizar, tal como pressupõem as DCN, como componente curricular da Arte. Importante ressaltar que reconhecer a dança em seu estatuto de arte implica problematizá-la como construção de saber fruto de uma multiplicidade de contextos conectados. No Ensino Médio, a construção do conhecimento em Dança está voltada para os sujeitos que a experienciam articulando contextos e interesses, relativizando ideais e valores estéticos e buscando estruturar a produção artística em seus processos de criação e recriação, a partir dessas experiências e vivências socioculturais. Faz-se importante o conhecimento sobre as configurações e codificações historicamente construídas (expressões culturais reconhecidas como patrimônios imateriais assim como formas de expressão, danças populares e danças de matrizes africanas e indígenas) que implicam em diversas possibilidades de ser, ver, sentir e atuar no mundo por meio do aprendizado em dança. A experiência estética em dança abrange o fazer artístico, a fruição e a reflexão crítica em processos teórico-práticos, possibilitando a ressignificação de conceitos que mobilizam dimensões do sentir, do pensar e do agir, promovendo o desenvolvimento integral do sujeito. Desse modo, o ensino aprendizagem em dança se debruça sobre o corpo em movimento em sua vertente técnica, estética e expressiva, assim como sobre seus códigos, permitindo que o sujeito perceba e se conscientize de afecções, pulsões e memórias e imagine novas articulações corporais, apropriando-se destas na criação do movimento de forma a exercitar a autoria e a autonomia. Nessa perspectiva, faz-se importante uma visão de ensino aprendizagem que reconheça a produção de conhecimento em dança como acolhedora do múltiplo

contexto da realidade social, dissolvendo categorias hierárquicas de valores culturais, tendo em vista que essa hierarquização, muitas vezes, é instituída pelas relações assimétricas de poder na textura social.

A **Música** é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical do estudante. Na Educação Básica, o processo de formação musical garante ao sujeito o direito de vivenciar música de diferentes maneiras, de modo inter-relacionado à diversidade, desenvolvendo saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. Como forma artística, a música tem potencial para promover o trabalho interdisciplinar, seja com os demais componentes da Arte, seja com outros componentes e áreas do currículo escolar.

O **Teatro** é um fenômeno artístico que instaura uma experiência multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é locus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, do não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio do jogo, da improvisação, da atuação e da encenação, caracterizadas pela interação entre atuantes e espectadores. No Ensino Médio, o fazer teatral se constitui pela intensa troca de experiências entre os educandos, aprimorando a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. Possibilita o desenvolvimento integral dos estudantes, tanto do ponto de vista cognitivo quanto estético, afetivo, político, cultural e social, propiciando um espaço singular para a interdisciplinaridade com outros componentes e áreas do currículo. Este componente articula manifestações culturais em tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico do educando e as produções artísticas e culturais que lhe são contemporâneas.

A ORGANIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO COMPONENTE ARTE NO ENSINO MÉDIO

Os objetivos de aprendizagem propostos para o Ensino Médio são organizados a partir das seguintes perguntas:

- quais são os saberes e as práticas em Arte relevantes para a atuação crítica do estudante no seu contexto, em cada etapa e modalidade escolar?
- Quais desses saberes e práticas os estudantes já conhecem e até que ponto; e quais eles ainda precisam aprender e/ou aprofundar para que atuem de modo crítico e autoral no seu contexto?

Ao longo do Ensino Médio, espera-se uma expansão do repertório, ampliação das habilidades e aumento da autonomia nas práticas artísticas dos sujeitos. Esse movimento se produz a partir da reflexão sensível, imaginativa e crítica dos sujeitos sobre os conteúdos artísticos, seus elementos constitutivos e sobre as variações derivadas das experiências de pesquisa, invenção e criação. Do ponto de vista histórico, social e político, a Arte propicia ao sujeito entender a gênese dos costumes e valores constituintes de diferentes culturas, manifestadas em seus processos e produtos artísticos.

A progressão dos conhecimentos nas artes, no Ensino Médio, não se dá de forma linear, rígida ou cumulativa. Os objetivos de aprendizagem em artes da BNCC foram organizados considerando sua adequação à etapa de escolarização em que se encontram os estudantes e sua faixa etária. Sua seleção e apropriação pela escola e pelos sistemas de ensino deve considerar e reconhecer o contexto regional, social e cultural dos estudantes, levando-se em conta suas experiências e saberes prévios. Esses fatores, em combinação com a interação e interlocução com outros campos de saber, vão exigir abordagens e graus de complexidade diversos, nas práticas de conhecer, sentir, perceber, fruir, apreciar, imaginar, expressar, criar, refletir, criticar e relacionar nas artes e na cultura.

Os objetivos foram redigidos com o intuito de permitir que os sistemas de ensino, as escolas e os professores possam colocá-los em prática a

partir de seus próprios repertórios artísticos, de suas escolhas teórico-metodológicas, de diferentes didáticas e de seus contextos sociais, políticos e culturais. Assim caberá aos sistemas de ensino e às escolas a composição de Unidades Curriculares de Arte mais ajustadas aos seus projetos de formação.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Os/as estudantes do Ensino Médio trazem para as aulas um conjunto de experiências com a Educação Física que influenciam a relação com o componente e seus conteúdos nessa etapa, mas também podem transformar, no transcurso desse ciclo, o modo como lidam com esse universo e com os próprios corpos. Para muitos, esta é a última chance de acessar um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre a Educação Física e, por tal motivo, não se pode abrir mão de lhes oferecer o máximo de oportunidades possíveis, para que estabeleçam uma relação qualificada com a cultura corporal de movimento.

Nesse contexto, é imprescindível considerar que os jovens dispõem de capacidades ampliadas de ler o mundo, de possibilidades de dimensionar os problemas que afetam os grupos mais próximos e mais distantes, bem como de ajudar a vislumbrar alternativas de solução de problemas de diferentes naturezas. Dessa forma, o exercício de um protagonismo comunitário é particularmente importante no Ensino Médio como um todo e, na Educação Física, de forma particular. Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral, no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento, permitirá a expressão e o cultivo dessas atuações.

Essa etapa também se caracteriza pelo olhar prospectivo dos jovens para sua própria trajetória. É um momento em que se tomam decisões importantes. A Educação Física pode subsidiar os/as estudantes com conhecimentos que transcendem a continuidade dos estudos ou a inserção no mundo profissional. O componente abre possibilidades de pensar e aprender sobre o cuidado de si e dos outros que, independentemente do rumo tomado, permitirão avaliações mais lúcidas sobre o tempo livre como condição básica para um bem viver.

No Ensino Médio, os sujeitos se relacionam com os conhecimentos,

partindo de um pensamento mais abstrato e sistêmico, bem como pela reflexão metacognitiva sobre os objetos, abordando-os a partir de uma perspectiva científica. As aulas de Educação Física, nesse contexto, aprofundam o trabalho com os conhecimentos, para que o/a estudante compreenda as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais. Trata-se de relações nem sempre perceptíveis, mas que podem ser deduzidas, a partir de dados empíricos que se articulam em sistemas conceituais complexos. É o que permite compreender tanto os processos biológicos (ex.: mecanismos de super-compensação), como aspectos socioculturais que atravessam esse universo (ex.: generificação das práticas corporais).

Essa condição abre possibilidades especiais para que determinados conhecimentos, não vinculados exclusivamente a uma ou outra prática corporal possam ser abordados de forma articulada ao longo de todo um semestre ou ano, na medida em que se tematizam manifestações da cultura corporal de movimento (esportes, danças, exercícios físicos). Por exemplo, a abordagem dos conhecimentos que permitem que os/as estudantes compreendam o universo de produção de padrões de beleza e estética corporal, a forma como são difundidos e o modo como afetam a avaliação dos próprios corpos e os dos colegas poderá acontecer no interior de várias práticas corporais. O tratamento didático permitirá que o/a estudante perceba continuidades e rupturas desse fenômeno nas manifestações da cultura corporal de movimento, passando a operar em níveis mais elevados de abstração, o que lhes permitirá analisar, por inferência, práticas não estudadas na escola.

Particularmente no Ensino Médio, a escola deve contribuir para que o/a estudante compreenda e valorize as regras que organizam a vida democrática, em uma sociedade republicana. Presente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, essa preocupação fica particularmente evidente nessa etapa. Não se trata, porém, de apenas tematizar assuntos relacionados a essa dimensão da prática social (por exemplo, o fato de a Constituição Federal de 1988 colocar o lazer como direito social e o fomento das práticas esportivas formais e não-formais como dever do Estado) e, sim, da implementação de estratégias didáticas centradas em promover o trabalho colaborativo e autônomo, em que direitos, deveres e responsabilidades sejam discutidos e acordados em contextos de debate público, mediante argumentação, formulação de propostas e a tomada de decisão em função de interesses comuns pautados na alteridade.

Em síntese, espera-se que professores e professoras desafiem os/as estudantes a protagonizarem a experiência pedagógica, incentive-os a estabelecer uma relação crítica e criativa com os conhecimentos, mantendo-os sintonizados com os problemas que afligem a contemporaneidade.

A ORGANIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Em clara articulação com os Direitos de Aprendizagem que orientam esta Base Nacional Comum Curricular, o componente Educação Física no Ensino Médio, em favor da continuidade do trabalho proposto nas etapas anteriores, visa assegurar uma formação que possibilite ao/à estudante:

- Experimentar, fruir e apreciar a pluralidade das práticas corporais, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo;
- Usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer, para a ampliação das suas redes de sociabilidade e para a promoção da saúde;
- Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais etc.);
- Identificar, interpretar e recriar os valores, os sentidos, os significados e os interesses atribuídos às práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;
- Desconstruir e combater os preconceitos com relação às práticas corporais e aos seus participantes, compreendendo suas formas de produção e efeitos;
- Formular e empregar estratégias para resolver desafios e incrementar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;
- Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos grupos e povos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião;
- Interferir na dinâmica da produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das

práticas de lazer, reconhecendo-as como um direito do cidadão;

- Examinar a relação entre a realização de práticas corporais e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do cuidado da saúde individual e coletiva;
- Compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas consumistas e preconceituosas.

Assim como para o componente curricular Arte, para o componente Educação Física, caberá aos sistemas de ensino e às escolas, considerando seus interesses e especificidades, a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em Unidades Curriculares. Na BNCC se apresenta, para este componente, uma sugestão de agrupamento dos objetivos de aprendizagem do Ensino Médio a partir das práticas corporais. Essa proposição viabiliza que o trabalho pedagógico seja planejado de maneira flexível e em conformidade com o projeto escolar, exceção feita às temáticas “Esportes para a Vida” e “Ginásticas de Condicionamento”, em que são sugeridas progressões de conhecimento, podendo as demais serem abordadas em qualquer momento do ciclo.

Uma preocupação que deve estar presente na organização de Unidades Curriculares de Educação Física é a disponibilidade de experiências que sensibilizem os/as estudantes para compreender as dificuldades e as possibilidades no trato com as diferenças. Seguindo a mesma lógica das etapas anteriores, no Ensino Médio, espera-se que se enfatize o trato das práticas corporais numa perspectiva que combata as discriminações por meio da constante reflexão e intervenção nas aulas de Educação Física.

— UNIDADES CURRICULARES DA ÁREA DE LINGUAGENS PARA O ENSINO MÉDIO

UNIDADES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

- Unidade Curricular I — Campo das práticas literárias I
- Unidade Curricular II — Campo das práticas literárias II
- Unidade Curricular III — Campo das práticas literárias III
- Unidade curricular IV — Campo das práticas político-cidadãs I
- Unidade Curricular V — Campo das práticas político-cidadãs II
- Unidade Curricular VI — Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ **UNIDADE CURRICULAR I: CAMPO DAS PRÁTICAS LITERÁRIAS I**

	Os objetivos deste campo – na sequência do trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, sobretudo nas séries finais - voltam-se, prioritariamente, para a formação do leitor literário, a partir da leitura de textos contemporâneos. Pretende-se que o/a estudante amplie suas capacidades leitoras, de modo a abordar o texto de forma mais aprofundada.
LEITURA	(EM11LI01) Ler produções literárias de autores da literatura brasileira contemporânea, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.
	(EM11LI02) Reconhecer, em produções literárias de autores da literatura brasileira, o diálogo com questões contemporâneas (principalmente do jovem), compreendendo que a literatura é uma forma de conhecimento de si e do mundo.
	(EM11LI03) Reconhecer, na leitura de gêneros literários em prosa, estratégias narrativas relevantes para os efeitos de sentido pretendidos, como a escolha do foco narrativo, a forma como os eventos foram ordenados ou como as personagens foram apresentadas etc.
	(EM11LI04) Identificar, em gêneros literários em prosa e em verso, recursos sonoros e rítmicos (rimas, aliterações, assonâncias, repetições), reconhecendo os efeitos de sentido que esses recursos podem envolver.
	(EM11LI05) Interpretar recursos expressivos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses), a partir da leitura de textos em prosa ou em verso, compreendendo os deslocamentos de sentido como parte fundamental da linguagem literária.
	(EM11LI06) Analisar adaptações de narrativas literárias para o cinema, teatro ou TV, reconhecendo as especificidades e entrecruzamentos de linguagens.
ESCRITA	(EM11LI07) Produzir gêneros literários em prosa (contos, minicontos, crônicas), experimentando estratégias narrativas para se contar uma história.
ORALIDADE	(EM11LI08) Declamar poemas com ritmo e entonação próprios ao gênero poético, considerando os elementos envolvidos na situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, maior ou menor formalidade), por exemplo, em um Sarau Literário.

■ **UNIDADE CURRICULAR II: CAMPO DAS PRÁTICAS LITERÁRIAS II**

	Os objetivos deste campo voltam-se, prioritariamente, para a formação do leitor literário, a partir da leitura de textos dos séculos XX e XIX. Pretende-se que os/as estudantes, em práticas de leitura do texto literário, conheçam autores e obras representativos desse período e reflitam sobre o processo de constituição da literatura brasileira.
LEITURA	(EM12LI01) Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.
	(EM12LI02) Compreender a presença do cânone ocidental, principalmente da literatura portuguesa, no processo de constituição da literatura brasileira, a partir da leitura de autores dessas literaturas, percebendo assimilações e rupturas, na busca de uma identidade nacional.
	(EM12LI03) Analisar a relação entre gêneros literários em prosa e em verso e seus contextos de produção (ideologias, vozes sociais, outros textos, tradições, movimentos culturais etc.), considerando também o modo como a obra dialoga com o presente.
	(EM12LI04) Perceber aproximações entre a literatura e outras manifestações artísticas, como a música, as artes plásticas, a pintura e a arquitetura, considerado seu contexto de produção.
	(EM12LI05) Analisar, na leitura de gêneros literários em prosa, estratégias narrativas mais complexas (como enredo de cunho psicológico, tempo não linear, inovações nas formas de registrar as falas dos personagens e vozes do texto) e compreender a relação entre essas escolhas e os efeitos de sentido pretendidos.
	(EM12LI06) Identificar, em gêneros literários em prosa e em verso, recursos sonoros, rítmicos (rimas, aliterações, assonâncias, repetições) e gráfico-visuais, reconhecendo os efeitos de sentido que esses recursos podem envolver.
	(EM12LI07) Interpretar recursos expressivos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses) e compreender a natureza desses recursos, a partir da leitura de textos em prosa ou em verso.

■ UNIDADE CURRICULAR III: CAMPO DAS PRÁTICAS LITERÁRIAS III

	<p>Os objetivos deste campo voltam-se, prioritariamente, para a formação do leitor literário a partir da leitura de textos dos séculos XVIII a XVI. Pretende-se que os/as estudantes, em práticas de leitura do texto literário, conheçam autores e obras representativos desse período e reflitam sobre o processo de constituição da literatura brasileira.</p>
LEITURA	<p>(EM13LI01) Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XVIII, XVII e XVI, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.</p>
	<p>(EM13LI02) Compreender a presença do cânone ocidental, principalmente da literatura portuguesa, no processo de constituição da literatura brasileira, a partir da leitura de autores dessas literaturas, percebendo assimilações e rupturas.</p>
	<p>(EM13LI03) Analisar a relação entre gêneros literários em prosa e em verso e seus contextos de produção (ideologias, vozes sociais, outros textos, tradições, movimentos culturais etc.), considerando também o modo como a obra dialoga com o presente.</p>
	<p>(EM13LI04) Perceber aproximações entre a literatura e outras manifestações artísticas, como a música, as artes plásticas, a pintura e a arquitetura, considerado seu contexto de produção.</p>
	<p>(EM13LI05) Analisar, na leitura de gêneros literários em prosa, estratégias narrativas mais complexas (como enredo de cunho psicológico, tempo não linear, inovações nas formas de registrar as falas dos personagens, as vozes do texto) e compreender a relação entre essas escolhas e os efeitos de sentido pretendidos.</p>
	<p>(EM13LI06) Identificar, em gêneros literários em prosa e em verso, recursos sonoros, rítmicos (rimas, aliterações, assonâncias, repetições) e gráfico-visuais, reconhecendo os efeitos de sentido que esses recursos podem envolver.</p>
	<p>(EM13LI07) Interpretar recursos expressivos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses) e compreender a natureza desses recursos, a partir da leitura de textos em prosa ou em verso.</p>

■ **UNIDADE CURRICULAR IV: CAMPO DAS PRÁTICAS POLÍTICO-CIDADÃS I**

	Os objetivos deste campo voltam-se, prioritariamente, para o desenvolvimento de capacidades de oralidade, leitura e escrita de gêneros de relato, publicitários e argumentativos. Essas capacidades envolvem a compreensão da função social desses gêneros, da forma como se organizam e dos recursos linguísticos envolvidos em sua tessitura.
ORALIDADE	(EM14LI01) Reconhecer, em gêneros que envolvam argumentação, os posicionamentos assumidos e os argumentos utilizados para sustentá-lo, avaliando sua eficácia para a argumentação.
	(EM14LI02) Analisar, em gêneros que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, as hesitações etc.
	(EM14LI03) Planejar a participação em debate sobre tema previamente definido, a partir do levantamento de argumentos que sustentem o posicionamento assumido.
LEITURA	(EM14LI04) Analisar aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato.
	(EM14LI05) Reconhecer os tipos de argumento (exemplificação, relato, exposição de dados, citação de autoridade) que sustentam o posicionamento do autor em textos de diferentes gêneros, avaliando sua eficácia.
	(EM14LI06) Analisar a forma como são ordenados os elementos da argumentação (a tese, os argumentos, a opinião contestada), e os efeitos de sentido que essa ordenação provoca.

	(EM14LI07) Analisar o uso de recursos persuasivos em gêneros argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.
	(EM14LI08) Relacionar, na leitura de textos publicitários, as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
ESCRITA	(EM14LI09) Organizar esquemas que auxiliem o planejamento de gêneros argumentativos diversos, prevendo os argumentos a serem utilizados e os critérios de paragrafação do texto.
	(EM14LI10) Utilizar, na escrita/reescrita de gêneros argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto.
	(EM14LI11) Produzir/revisar textos argumentativos, considerando alguns critérios como: progressão, explicitude, não-contradição, não repetição de ideias.
	(EM14LI12) Revisar o texto escrito, avaliando sua adequação a convenções normativas, a partir da consideração de seu contexto de produção. (*)
CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA PADRÃO	(EM14LI13) Perceber a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em gêneros narrativos e de relato; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários); analisar a morfologia do verbo, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo.
	(EM14LI14) Reconhecer e distinguir recursos gramaticais que operam a coesão referencial e a coesão sequencial: substantivos, pronomes, conjunções, advérbios etc.

	<p>(EM14LI15)</p> <p>Construir reflexões e análises sobre a sintaxe do português: a ordem dos constituintes da sentença; a noção de classe e função e de categorias prototípicas; a estrutura dos sintagmas (nominal, verbal, adjetival e adverbial.)</p>
	<p>(EM14LI16)</p> <p>Analisar as categorias sintáticas “sujeito” e “complemento verbal” (objeto direto e indireto), refletindo sobre as classes gramaticais que preenchem essas funções (o substantivo, o pronome, uma oração substantiva, a elipse).</p>
	<p>(EM14LI17)</p> <p>Refletir sobre a sintaxe de concordância verbal no português brasileiro, considerando ocorrências como o “sujeito posposto” e estruturas com a partícula “se”; comparar esse uso com as prescrições da norma padrão, para fazer escolhas adequadas à situação comunicativa.</p>
	<p>(EM14LI18)</p> <p>Compreender a noção de regência verbal e nominal, para realizar a regência de verbos mais utilizados no português brasileiro.</p>
	<p>(EM14LI19)</p> <p>Compreender a função do acento grave, a partir de reflexões sobre o funcionamento sintático da língua, para empregá-lo.</p>
	<p>(EM14LI20)</p> <p>Analisar o uso dos pronomes pessoais no português brasileiro (pronomes que ocupam a posição de sujeito e pronomes que ocupam a posição de complemento verbal), comparar esse uso com as prescrições da norma padrão, para fazer escolhas adequadas à situação comunicativa.</p>

(*) No conjunto dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento enumerados em “Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão” indicam-se alguns tópicos que devem ser trabalhados, visando à adequação do texto a convenções normativas. A seleção desses tópicos considera os conhecimentos já trabalhados no Ensino Fundamental. No entanto, a avaliação, pelo/a professor/a, dos textos dos/as estudantes poderá indicar outros conhecimentos ou habilidades a serem desenvolvidos. Vale reforçar que os tópicos de estudo selecionados, na BNCC e pelo professor, devem ser abordados em uma perspectiva que supere a memorização de regras gramaticais e privilegie a construção de saberes sobre o modo como a língua funciona e sobre seus usos.

■ UNIDADE CURRICULAR V: CAMPO DAS PRÁTICAS POLÍTICO-CIDADÃS II

	Os objetivos deste campo voltam-se, prioritariamente, para o desenvolvimento de capacidades de oralidade, leitura e escrita de gêneros de relato, argumentativos e da esfera jurídica. Essas capacidades envolvem a compreensão da função social desses gêneros, da forma como se organizam e dos recursos linguísticos envolvidos em sua tessitura.
ORALIDADE	(EM15LI01) Reconhecer, em gêneros como o debate, os posicionamentos em confronto e os argumentos utilizados para sustentá-lo, avaliando a eficácia da argumentação.
	(EM15LI02) Avaliar, em gêneros que envolvam argumentação, o uso de recursos retóricos próprios da fala, como a repetição enfática, a entonação, gestos etc.
	(EM15LI03) Planejar a participação em debate sobre tema previamente definido, a partir do levantamento de argumentos que sustentem estratégias de contestação do argumento do outro.
CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA PADRÃO	(EM15LI04) Perceber semelhanças e diferenças no tratamento da informação em textos voltados para o relato de fatos (como as notícias e reportagens), publicados em diferentes mídias.
	(EM15LI05) Avaliar, em gêneros que envolvem a contra-argumentação, o teor das discordâncias (se totais ou parciais, se envolvem apenas ressalvas ou negação da opinião) e as estratégias de refutação utilizadas.
	(EM15LI06) Avaliar o grau de envolvimento do autor com o posicionamento assumido em textos argumentativos, identificando os recursos linguísticos que sinalizam esses posicionamentos.
	(EM15LI07) Avaliar, em textos publicitários multimodais, o modo como recursos expressivos (palavra, som, imagem) atuam para alcançar os objetivos pretendidos.
	(EM15LI08) Analisar a macro-organização (artigos, incisos, parágrafos) de gêneros da esfera jurídica e reivindicatória (como lei, estatuto, código, regulamento, edital), refletindo sobre o papel desses gêneros como organizadores de atividades e meios de participação social.
	(EM15LI09) Reconhecer características da linguagem de textos da esfera jurídica e reivindicatória: terminologia jurídica, verbos no imperativo, arcaísmos.

	(EM15LI11) Utilizar, na escrita de gêneros que envolvam contra-argumentação, recursos que sinalizem os posicionamentos em confronto, como aqueles que denotam oposição, ressalva, concessão etc.
	(EM15LI12) Revisar o texto, avaliando especialmente a eficácia da argumentação, através da utilização de recursos como a elaboração do título, a utilização de perguntas retóricas, os recursos de ênfase etc.
	(EM15LI13) Revisar o texto escrito, avaliando sua adequação a convenções normativas, a partir da consideração de seu contexto de produção.
CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA PADRÃO	(EM15LI14) Perceber a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em gêneros narrativos e de relato; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos, as formas de infinitivo e imperativo em gêneros da esfera jurídica); analisar a morfologia do verbo, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo.
	(EM15LI15) Reconhecer algumas propriedades discursivas do verbo: o uso do futuro do pretérito e do subjuntivo como recurso de modalização na argumentação; efeitos de formalidade e informalidade no uso do tempo verbal etc.
	(EM15LI16) Reconhecer recursos gramaticais que operam como modalizadores nos textos: adjetivos, advérbios, tempo e modo verbal, verbo auxiliar.
	(EM15LI17) Aprofundar a compreensão sobre a forma como as orações se articulam na formação do período composto; analisar a estrutura dessas sentenças complexas, reconhecendo diferenças entre os processos de coordenação e subordinação e entre orações substantivas, adjetivas e adverbiais.
	(EM15LI18) Compreender algumas regras de uso da vírgula: uso em sintagmas que sofrem deslocamentos na sentença e na marcação da elipse, na articulação das orações dentro do período composto, na marcação de expressões e orações intercaladas.
	(EM15LI19) Compreender o funcionamento do pronome relativo como um articulador de orações dentro do período, seu papel na referenciação; comparar seu uso no português brasileiro com as prescrições da norma padrão para fazer escolhas adequadas à situação comunicativa.

■ **UNIDADE CURRICULAR VI: CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA**

	Os objetivos deste campo voltam-se, prioritariamente, para o desenvolvimento de capacidades de oralidade, leitura e escrita de gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. Essas capacidades envolvem a compreensão da função social desses gêneros, da forma como se organizam e dos recursos linguísticos envolvidos em sua tessitura.
ORALIDADE	(EM16LI01) Tomar nota de aulas, palestras, seminários, produzindo sínteses, com reflexões próprias.
	(EM16LI02) Expor resultados de pesquisa e estudo em seminários e outros gêneros orais com essa finalidade, a partir de um planejamento que considere o conteúdo da fala e sua ordenação.
LEITURA	(EM16LI03) Selecionar informações relevantes de fontes diversas (inclusive digitais), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes para a realização de pesquisas.
	(EM16LI04) Selecionar e organizar, com autonomia, as informações oriundas de diversas fontes, para fundamentar um trabalho de pesquisa, evitando cópias.
	(EM16LI05) Analisar as formas de organização (capítulos, seções, subseções) dos gêneros relacionados à produção de conhecimento, reconhecer seus critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.) e as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, por exemplo)
	(EM16LI06) Reconhecer traços da linguagem dos gêneros relacionados à produção de conhecimento: uso de vocabulário técnico/especializado, registro formal de linguagem, efeito discursivo de objetividade, recurso à citação.

	(EM16LI07) Reconhecer as características típicas dos gêneros projeto e artigo de pesquisa, para ser capaz de desenvolver projeto que contemple atividades como o levantamento de fontes de conhecimento, análise e relato dos resultados.
	(EM16LI08) Identificar elementos de normatização (tais como as regras de inclusão de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.
ESCRITA	(EM16LI09) Produzir resumos de textos didáticos e de divulgação científica, compreendendo que o resumo, além de diversos usos sociais, é uma estratégia de leitura e de estudo.
	(EM16LI10) Produzir resenhas de livros ou documentários de divulgação científica, descrevendo e avaliando as obras resenhadas, com reflexão sobre as vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra, dos autores dos textos citados na obra).
	(EM16LI11) Produzir textos escritos voltados para a divulgação do conhecimento, reconhecendo traços da linguagem desses textos e fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem.
	(EM16LI12) Revisar o texto escrito avaliando sua adequação a convenções normativas, a partir da consideração de seu contexto de produção.
CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA PADRÃO	(EM16LI13) Refletir sobre a relação fala/escrita, consideradas essas modalidades dentro de um contínuo de variações, relacionando marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita.
	(EM16LI14) Conhecer alguns recursos discursivos de exposição oral, como a utilização de organizadores/ordenadores da fala (em primeiro lugar, uma segunda questão), ou a apresentação prévia do plano de exposição.
	(EM16LI15) Conhecer estratégias textuais de impessoalização: uso da terceira pessoa, uso da voz passiva.
	(EM16LI16) Compreender a função das aspas: no discurso citado, na marcação de sentido aproximado, metafórico, na marcação da ironia.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA PARA O ENSINO MÉDIO

Os objetivos de aprendizagem em Língua Estrangeira estão organizados nas mesmas práticas focalizadas no Ensino Fundamental. Essas práticas podem ser uma referência para a organização, pelos sistemas de ensino e escolas, de Unidades Curriculares que melhor atendam às suas necessidades e interesses, integrando-as ao que for proposto para a parte diversificada e/ou para a Educação Profissional Tecnológica, para a qual a Língua Estrangeira cumpre importante papel.

■ PRÁTICAS DA VIDA COTIDIANA

Ser jovem: o que é isso?	Que conflitos enfrentamos?	Que desafios nos movem?
<p>(EM20LI01) Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões de interesse do jovem ou do adulto, identificando e expressando posicionamentos, conflitos, valores e visões de mundo, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para compreender e expor ideias, argumentos e contra-argumentos.</p>		
<p>(EM20LI02) Compreender diversas formas de convívio, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se posicionar frente a eles.</p>		
<p>EM20LI03) Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre projetos de vida, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para expressar projetos, expectativas e sugestões para lidar com desafios de ser jovem ou adulto na atualidade.</p>		
<p>(EM20LI04) Relacionar formas de convívio com demandas da atualidade, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se posicionar frente a possíveis mudanças pessoais e coletivas.</p>		

■ **PRÁTICAS ARTÍSTICO-LITERÁRIAS**

Que olhares nos constituem?	Como nos inserimos neste mundo plural?	Que outros mundos são possíveis?
<p>(EM20LI05) Interagir por meio de textos artístico-literários, apropriando-se de recursos artísticos, literários, linguístico-discursivos e culturais para compreender formas de representar o cotidiano, conflitos sociais e modos de enfrentá-los, e para se posicionar frente a valores éticos e estéticos que os constituem.</p>		
<p>(EM20LI06) Interagir por meio de textos em língua estrangeira, ampliando o contato com o patrimônio artístico-cultural que se constrói em obras em língua estrangeira e ampliando suas relações com repertório próprio e outros repertórios artísticos e literários.</p>		
<p>(EM20LI07) Interagir por meio de textos artístico-literários, apropriando-se de recursos artísticos, literários, linguístico-discursivos e culturais para compreender formas de representar outros mundos possíveis e se posicionar frente a valores éticos e estéticos que os constituem.</p>		

■ **PRÁTICAS POLÍTICO-CIDADÃS**

Como exercitamos a cidadania?	Como convivemos com diversidades linguísticas, políticas e culturais?	Podemos mudar o mundo?
<p>(EM20LI08) Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a movimentos sociais e à participação cidadã, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para compreender e expressar opinião, concordar, discordar, argumentar e contra-argumentar.</p>		
<p>(EM20LI09) Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões socioculturais relacionadas à diversidade e ao bem comum, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se posicionar frente a situações-problema e propor mudanças.</p>		

■ **PRÁTICAS INVESTIGATIVAS**

Como construímos mitos e verdades através da linguagem?

(EM20LI10)

Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões da atualidade, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para relacionar modos de dizer com a construção de mitos e verdades.

Como percebemos a diversidade linguística?

(EM20LI11)

Analisar a diversidade linguística e os valores atribuídos às línguas e suas variedades, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para identificar e se posicionar em relação a questões que geram discriminação linguística.

Como construímos conhecimentos em diferentes áreas?

(EM20LI12)

Interagir por meio de textos em língua estrangeira em diferentes áreas do conhecimento, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para relacionar modos de dizer com a construção de conhecimento e de valores científicos e éticos.

■ **PRÁTICAS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Como participar, com segurança, de comunidades virtuais com que nos identificamos?	Como compartilhar produções no mundo virtual?
<p>(EM20LI13)</p> <p>Interagir com textos em comunidades virtuais em língua estrangeira, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para compreender modos e estratégias de participação segura e se posicionar em relação aos temas abordados.</p>	
<p>(EM20LI14)</p> <p>Interagir com textos em comunidades virtuais em língua estrangeira, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para compartilhar e autorizar o uso consentido de produções técnicas e artísticas em espaços virtuais.</p>	

■ **PRÁTICAS DO MUNDO DO TRABALHO**

Que campos profissionais existem?	O que significa ética profissional?	Como percebemos a diversidade e a discriminação nas relações de trabalho?	Que formação quero buscar?
<p>(EM20LI15)</p> <p>Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre atividades profissionais e condições de trabalho, valorização de profissões no passado, no presente ou no futuro, em diversas sociedades e épocas, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos para identificar posturas éticas e se posicionar frente formas de discriminação e reivindicações de trabalho, nos campos profissionais.</p>			
<p>(EM20LI16)</p> <p>Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre atividades profissionais que já desenvolveu ou que gostaria de desenvolver, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para explicar atribuições, obter informações sobre trabalho, candidatar-se a um emprego, reivindicar, propor ideias.</p>			

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE ARTE PARA O ENSINO MÉDIO

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente Arte foram redigidos com o intuito de permitir que os sistemas de ensino, as escolas e os professores possam colocá-los em prática a partir de seus próprios repertórios artísticos, de suas escolhas teórico-metodológicas, de didáticas e de seus contextos sociais, políticos e culturais. Assim caberá aos sistemas de ensino e às escolas a composição de Unidades Curriculares de Arte mais ajustadas aos seus projetos de formação.

■ ARTES VISUAIS

(EM30LI01)

Aprofundar as vivências e compreensão de práticas artístico-visuais e o conhecimento dos elementos constitutivos específicos das artes visuais.

(EM30LI02)

Experimentar materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais com intencionalidade artística (ES, CD).

(EM30LI03)

Dialogar com conceitos, temáticas, repertórios em processos de criação de produções visuais (CIA, DHC).

(EM30LI04)

Organizar o ambiente para o trabalho, compreendendo a utilização dos materiais com responsabilidade e sustentabilidade (ES, EA).

(EM30LI05)

Pesquisar, conhecer, fruir e refletir sobre produtos e processos de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros, em diferentes matrizes estéticas e culturais (CIA, CD, DHC).

(EM30LI06)

Produzir sentidos em suas produções, sobre as de seus colegas e a partir de diferentes produtos e processos artísticos (DHC, CIA).

(EM30LI07)

Estudar os aspectos históricos dos produtos e processos artísticos, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.) (CIA, DHC).

(EM30LI08)

Compreender e vivenciar as relações de mercado e de trabalho relativas às Artes Visuais, problematizando as categorias profissionais de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras (ES).

(EM20LI09)

Aprofundar o estudo de matrizes estéticas e culturais, produzindo sentidos para criações e interações visuais (CIA, DHC).

■ DANÇA

(EM30LI10)

Explorar a estrutura corporal identificando ossatura, musculatura e possibilidades articulares em processos técnico-criativos.

(EM30LI11)

Experimentar e investigar os fatores de movimento, tempo, peso, fluência e espaço na criação de ações corporais e na composição de frases de movimento, atentando para as formas de organização do movimento no espaço.

(EM30LI12)

Refletir sobre os aspectos da produção e recepção em dança por intermédio da pesquisa de grupos, coreógrafos e artistas regionais, nacionais e estrangeiros, do presente e do passado (CIA, DHC).

(EM30LI13)

Problematizar conceitos referentes aos elementos que caracterizam as diversas formas de expressão, celebrações, danças populares, danças de matrizes africanas e indígenas, valorizando a contextualização, a análise e a reflexão crítica, em uma perspectiva intercultural (CIA, DHC).

(EM30LI14)

Oportunizar vivências corporais por meio da investigação das dimensões técnicas, criativas, cognitivas e expressivas do corpo em práticas individuais e coletivas de criação e composição em dança (CD).

(EM30LI15)

Articular elementos históricos, antropológicos e sociais do corpo na criação de diversas práticas contemporâneas de dança (CIA, DHC).

(EM30LI16)

Investigar processos de produção e composição em dança por meio do estudo dos diversos elementos da cena: o intérprete, a cenografia, o figurino, a iluminação, a sonoplastia, a coreografia e a dramaturgia.

(EM30LI17)

Conhecer os modos de produção e de organização da atuação profissional e empreendedora em dança (ES).

(EM30LI18)

Reconhecer distintas práticas culturais de dança próprias dos diferentes grupos e culturas, de modo a trabalhar a diversidade de valores, crenças e atitudes que favoreçam a ampliação da visão de mundo (CIA, DHC).

(EM30LI19)

Refletir sobre aspectos filosóficos, éticos, sociais, midiáticos e políticos que emergem da prática da dança, tendo como foco as questões do corpo, das crenças, de gênero e da sexualidade (CIA, DHC).

(EM30LI20)

Conhecer a historiografia da dança como forma de problematização de suas condições de produção e validação, de modo a ampliar suas possibilidades de interpretação e de construção de sentido.

■ MÚSICA

(EM30LI21)

Dominar formas de manipulação dos materiais sonoros e elementos constitutivos da música, em práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais, privilegiando aquelas presentes nas culturas juvenis.

(EM30LI22)

Dominar formas de utilização de fontes sonoras, materiais sonoros e técnicas em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, privilegiando aquelas presentes nas culturas juvenis.

(EM30LI23)

Apropriar-se de formas de registro musical, incluindo distintas notações musicais, bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual (CD).

(EM30LI24)

Apropriar-se de tecnologias para apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios musicais de modo ético, considerando, em especial, as culturas juvenis (CD).

(EM30LI25)

Compreender e valorizar o patrimônio musical, material e imaterial, de culturas diversas, em especial as de matriz africanas e indígenas, em diferentes épocas, privilegiando as culturas juvenis (CIA, DHC).

(EM30LI26)

Analisar criticamente usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, considerando, em especial, contextos diversos e as culturas juvenis (ES).

(EM30LI27)

Propor e produzir formas de compartilhar as aprendizagens musicais aprendidas nas aulas com a comunidade escolar e a sociedade em geral, ampliando os âmbitos de interações sociais mediadas pela música.

(EM30LI28)

Interagir criticamente com dispositivos e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, considerando, em especial, aqueles que contemplam as culturas juvenis.

(EM30LI29)

Analisar criticamente práticas musicais nas suas relações com as esferas social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, considerando, em especial, contextos diversos e as culturas juvenis (ES, CIA, DHC).

(EM30LI30)

Compreender modos de produção e circulação das práticas musicais na sociedade, incluindo sua inserção no mundo do trabalho, dispositivos de formação e formas de atuação profissional na área (ES).

■ **TEATRO**

(EM30LI31)

Exercitar funções teatrais, de forma autoral, aprofundando a compreensão sobre os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.

(EM30LI32)

Compreender e experimentar as possibilidades de uso do corpo e da voz na construção da encenação contemporânea.

(EM30LI33)

Reconhecer e explorar as possibilidades dos elementos constitutivos do teatro.

(EM30LI34)

Criar acontecimentos cênicos complexos, relacionando elementos como figurinos, adereços, cenário, iluminação, sonoplastia, tecnologias da comunicação e informação, jogo, textos, improvisações e as relações com o espectador (CD).

(EM30LI35)

Entender e manipular artisticamente as gestualidades e vocalidades, compreendendo de maneira crítica e reflexiva as teatralidades contemporâneas.

(EM30LI36)

Pesquisar elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais, recriando-os e reinventando possibilidades de encenação (CIA, DHC).

(EM30LI37)

Conhecer, encenar e analisar criticamente diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço.

(EM30LI38)

Pesquisar, conhecer e apreciar o trabalho de grupos de teatro, de dramaturgos, de atores e diretores locais, regionais, nacionais e estrangeiros, do passado e do presente (CIA, DHC).

(EM30LI39)

Utilizar intencionalmente a pesquisa e a experimentação sobre composições dramáticas e espaços cênicos para a criação do acontecimento teatral.

(EM30LI40)

Reconhecer as diferentes estéticas da cena contemporânea, manipulando elementos do teatro e da performance (CIA, DHC).

(EM30LI41)

Conhecer os modos de criação, produção, divulgação, circulação, organização e atuação profissional e empreendedora no teatro (ES).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO

Também no caso do componente Educação Física caberá aos sistemas de ensino e às escolas, considerando seus interesses e especificidades, a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em Unidades Curriculares. Na BNCC se apresenta, para este componente, uma sugestão de agrupamento dos objetivos de aprendizagem do Ensino Médio a partir das práticas corporais. Essa proposição viabiliza que o trabalho pedagógico seja planejado de maneira flexível e em conformidade com o projeto escolar. Exceção feita às temáticas “Esportes para a Vida” e “Ginásticas de Condicionamento”, em que são sugeridas progressões de conhecimento, podendo as demais serem abordadas em qualquer momento do ciclo.

Outra característica das Unidades Curriculares propostas é a preocupação com a disponibilidade de experiências que sensibilizem e ajudem os/as estudantes a compreender as dificuldades e as possibilidades no trato com as diferenças. Seguindo a mesma lógica das etapas anteriores, no Ensino Médio, espera-se que se enfatize o trato das práticas corporais em relação às questões de classe social, de tal modo que o combate às discriminações seja objeto de constante reflexão e intervenção nas aulas de Educação Física.

■ O MUNDO DOS ESPORTES

(EM40LI01)

Experimentar e recriar uma ou mais modalidades dos esportes de combate, bem como outros esportes com potencial para o envolvimento em práticas de lazer.

(EM40LI02)

Fruir e apreciar a prática esportiva diversificada em contexto de lazer, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EM40LI03)

Formular e utilizar estratégias individuais e coletivas para aprender e se desempenhar, de forma elementar, nas modalidades esportivas tematizadas.

(EM40LI04)

Envolver-se e cooperar na produção de contextos seguros e inclusivos de prática esportiva que facilitem a aprendizagem e a participação de todos nas modalidades tematizadas.

(EM40LI05)

Conhecer as diversas formas de interação entre oponentes que caracterizam os diversos tipos de esportes de combate.

(EM40LI06)

Identificar os princípios de funcionamento da tática individual e da estratégia coletiva das diversas modalidades esportivas experimentadas.

(EM40LI07)

Diferenciar e reconhecer as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna.

(EM40LI08)

Reconhecer as particularidades da indumentária, materiais, instalações, instituições relacionadas às modalidades esportivas experimentadas.

(EM40LI09)

Contribuir na organização de eventos esportivos recreativos, adequados às características dos grupos participantes.

(EM40LI10)

Identificar as características das principais manifestações do esporte contemporâneo (rendimento e participação) e as diversas formas de significação da prática esportiva no tempo-livre.

(EM40LI11)

Entender e problematizar as relações entre “esporte e saúde” e “esporte e aprendizagem de valores sociais”.

(EM40LI12)

Conhecer locais na comunidade e materiais disponíveis para realizar práticas esportivas de seu interesse durante o tempo-livre.

■ ESPORTES PARA A VIDA I

(EM40LI13)

Praticar um ou mais esportes, escolhidos pelo coletivo da escola, usando, de forma proficiente, as habilidades técnico-táticas, as combinações táticas básicas e os sistemas de jogo simples apreendidos em aula.

(EM40LI14)

Fruir e apreciar a prática esportiva em grupos auto-organizados, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EM40LI15)

Formular e utilizar estratégias individuais e coletivas, para a solução de desafios técnicos e táticos, nas modalidades esportivas escolhidas pela comunidade escolar, para praticá-las de forma proficiente.

(EM40LI16)

Envolver-se e cooperar na produção de contextos de prática esportiva balizados por princípios de equidade e solidariedade, procurando oportunizar a participação e a fruição de todos/as.

(EM40LI17)

Identificar os elementos de desempenho esportivo das modalidades escolhidas pelo coletivo da escola para praticá-las de forma proficiente.

(EM40LI18)

Organizar eventos esportivos recreativos adequados às características dos grupos participantes e desempenhar diferentes papéis (ex.: árbitro, secretário, cronometrista, técnico, dirigente etc.) do mundo esportivo institucionalizado.

(EM40LI19)

Compreender criticamente a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos do fenômeno esportivo, alguns de seus problemas (“doping”, corrupção, violência etc.), bem como levantar hipóteses para sua solução.

(EM40LI20)

Adaptar locais na comunidade e materiais disponíveis para realizar as práticas esportivas escolhidas pelo coletivo da escola durante o tempo livre.

■ ESPORTES PARA A VIDA II

(EM40LI21)

Praticar um ou mais esportes escolhidos pelo coletivo da escola, usando, de forma proficiente, as habilidades técnico-táticas, as combinações táticas e os sistemas de jogo.

(EM40LI22)

Fruir e apreciar a prática esportiva em grupos auto-organizados em diferentes contextos, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EM40LI23)

Formular e utilizar estratégias individuais e coletivas, para ajudar colegas na solução de desafios técnicos e táticos, nas modalidades esportivas escolhidas pelo coletivo da escola, para praticá-las de forma proficiente.

(EM40LI24)

Envolver-se e cooperar na produção de contextos de prática esportiva balizados por princípios de equidade e solidariedade, procurando oportunizar a participação e a fruição de todos, independentemente do nível de desempenho, do gênero ao qual pertence ou qualquer outra característica.

(EM40LI25)

Reconhecer a influência dos elementos de desempenho esportivo na atuação de um atleta ou equipe, nas modalidades escolhidas pelo coletivo da escola, para praticá-las de forma proficiente.

(EM40LI26)

Interpretar os discursos midiáticos relacionados aos elementos de desempenho esportivos.

(EM40LI27)

Organizar eventos esportivos recreativos, envolvendo os membros da comunidade, desempenhando diferentes papéis (ex.: árbitro, secretário, cronometrista, técnico, dirigente etc.) do mundo esportivo institucionalizado.

(EM40LI28)

Analisar criticamente a relação entre esporte e cultura de massa (ex.: mídia, megaeventos, “merchandising”, entretenimento, espetáculo).

(EM40LI29)

Contextualizar os grandes eventos esportivos e suas implicações na cultura corporal de movimento contemporânea.

(EM40LI30)

Conhecer os espaços de atuação profissional no universo das práticas esportivas.

(EM40LI31)

Organizar-se coletivamente para propor e gerar alternativas, bem como reivindicar locais apropriados e seguros, para o acesso da comunidade à prática esportiva.

(EM40LI32)

Refletir sobre a relação entre práticas corporais, condições de vida, saúde, bem-estar e possibilidades/impossibilidades no cuidado de si e dos outros.

■ GINÁSTICAS DE CONDICIONAMENTO FÍSICO I

(EM40LI33)

Realizar, de forma proficiente, exercícios físicos para o desenvolvimento das capacidades físicas.

(EM40LI34)

Selecionar e executar exercícios de aquecimento, de acordo com a prática corporal a ser realizada.

(EM40LI35)

Perceber a relação entre a realização do exercício físico e as alterações corporais.

(EM40LI36)

Adaptar a execução de exercícios físicos às condições ambientais disponíveis no cotidiano.

(EM40LI37)

Reconhecer a variedade de exercícios físicos como uma possibilidade de valorização das diferenças de hábitos e modos de vida, com especial atenção às problemáticas relacionadas ao nível socioeconômico.

(EM40LI38)

Explicar os fundamentos que justificam a realização do aquecimento, antes de se iniciar uma prática corporal mais intensa, bem como a necessidade do repouso entre uma sessão e outra de exercícios físicos.

(EM40LI39)

Entender e observar os cuidados básicos vinculados à alimentação e à hidratação antes, durante e após a realização das práticas corporais.

(EM40LI40)

Compreender a relação estabelecida entre as ginásticas de condicionamento físico e a produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal.

(EM40LI41)

Inferir e questionar a relação entre condições de vida e o envolvimento de grupos sociais específicos com as práticas corporais.

(EM40LI42)

Conhecer equipamentos e/ou locais disponíveis na comunidade para realização de exercícios físicos.

■ GINÁSTICAS DE CONDICIONAMENTO FÍSICO II

(EM40LI43)

Elaborar e experimentar um ou mais programas de exercícios físicos.

(EM40LI44)

Diferenciar e refletir sobre as características do(s) programa(s) de exercício(s) físico(s) elaborado(s) (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos.

(EM40LI45)

Compreender criticamente as transformações históricas e os significados atribuídos aos programas de exercícios físicos, estabelecendo relações com o contexto de ocorrência e sujeitos envolvidos.

Identificar a relação entre movimentos corporais repetitivos e danos ao sistema osteomuscular.

(EM40LI46)

Analisar as relações entre a execução de práticas corporais, recuperação, repouso, alimentação e hidratação.

(EM40LI47)

Analisar criticamente os padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal disseminados pela mídia, evitando posturas consumistas e preconceituosas.

(EM40LI48)

Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização do desenvolvimento corporal.

(EM40LI49)

Compreender a relação entre o envolvimento com práticas corporais e o processo saúde-doença na complexidade de fatores individuais e coletivos que o condicionam.

(EM40LI50)

Organizar-se coletivamente para propor e gerar alternativas, bem como reivindicar locais apropriados e seguros para a realização de exercícios físicos e políticas públicas voltadas para a promoção da saúde.

■ GINÁSTICAS DE CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL

(EM40LI51)

Experimentar uma ou mais modalidades das ginásticas de conscientização corporal (eutonia, tai chi chuan, bionérgica, Feldenkrais, yoga etc.).

(EM40LI52)

Fruir ginásticas de conscientização corporal.

(EM40LI53)

Formular estratégias para resolver desafios surgidos durante a vivência das ginásticas de conscientização corporal.

(EM40LI54)

Envolver-se na prática das ginásticas de conscientização corporal, reconhecendo e valorizando as características individuais.

(EM40LI55)

Reconhecer e refletir sobre os objetivos, as características (conceitos, técnicas, formatos e equipamentos empregados) e os significados atribuídos às ginásticas de conscientização corporal.

(EM40LI56)

Compreender e identificar a relação entre atividades físicas (laboral, doméstica e de deslocamento), posições habituais e postura corporal.

(EM40LI57)

Problematizar a relação entre práticas corporais mediadas por tecnologias digitais e o processo contemporâneo de virtualização da realidade.

(EM40LI58)

Compreender criticamente as marcas sociais, as transformações históricas e os significados atribuídos às ginásticas de conscientização corporal, estabelecendo relações com o contexto de ocorrência e com os sujeitos envolvidos.

(EM40LI59)

Analisar as condições existentes na comunidade para a prática de ginásticas de conscientização corporal, reivindicando a oferta e/ou a ampliação de programas para a população.

(EM40LI60)

Refletir sobre a relação entre práticas corporais, condições de vida, saúde, bem-estar e possibilidades/impossibilidades no cuidado de si e dos outros.

■ O MUNDO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

(EM40LI61)

Experimentar práticas corporais de aventura com potencial para o envolvimento em contextos de lazer.

(EM40LI62)

Fruir e apreciar as praticar corporais de aventura, valorizando a segurança, a própria integridade física e a dos outros.

(EM40LI63)

Apreciar práticas corporais de aventura.

(EM40LI64)

Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança, para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.

(EM40LI65)

Realizar as práticas corporais de aventura, respeitando o patrimônio urbano e/ou natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.

■ PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA PARA A VIDA

(EM40LI66)

Realizar, de forma proficiente, uma ou mais modalidades de práticas corporais de aventura escolhida(s) pela comunidade escolar.

(EM40LI67)

Fruir e apreciar a realização segura e autônoma das práticas corporais de aventura.

(EM40LI68)

Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para ajudar colegas a superar os desafios da realização de práticas corporais de aventura.

(EM40LI69)

Realizar as práticas corporais de aventura, respeitando o patrimônio urbano e/ou natural, minimizando os impactos de degradação ambiental e orientar outros praticantes a adotar a mesma postura.

(EM40LI70)

Conhecer as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentárias, organização) das práticas corporais de aventura escolhidas, realizando-as de forma proficiente.

(EM40LI71)

Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das práticas corporais de aventura escolhidas, para realizá-las de forma proficiente, bem como levantar hipóteses para intervir nesse processo de mudanças.

(EM40LI72)

Organizar-se coletivamente para propor e gerar alternativas, bem como reivindicar locais apropriados e seguros para o acesso às práticas corporais de aventura.

(EM40LI73)

Refletir sobre a relação entre práticas corporais, condições de vida, saúde, bem-estar e possibilidades/impossibilidades no cuidado de si e dos outros.

■ O MUNDO DAS DANÇAS

(EM40LI74)

Experimentar diversas danças com potencial de uso no lazer.

(EM40LI75)

Fruir o desafio de experimentar diversos tipos de dança.

(EM40LI76)

Apreciar a pluralidade das danças realizadas pelos diferentes grupos e povos no contexto do lazer e do divertimento.

(EM40LI77)

Formular e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmos, espaço, gestos) de diversos tipos de danças.

(EM40LI78)

Dançar, enfatizando a não discriminação de qualquer natureza, com ênfase nas problemáticas relacionadas ao nível socioeconômico.

(EM40LI79)

Construir categorias de diferenciação e de apreciação das danças populares presentes na contemporaneidade.

(EM40LI80)

Compreender a localização social e as transformações históricas das danças experimentadas, bem como as possibilidades de recriá-las.

(EM40LI81)

Problematizar a relação entre danças populares, mídia e mercado.

(EM40LI82)

Identificar, explorar e avaliar os locais disponíveis na comunidade para realizar diferentes tipos de dança.

■ DANÇAS PARA A VIDA

(EM40LI83)

Realizar, de forma proficiente, as danças escolhidas pelo coletivo da escola com potencial de uso no lazer.

(EM40LI84)

Fruir a experiência de dançar, de forma proficiente e autônoma, apreciando as formas singulares de realização.

(EM40LI85)

Formular e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmos, espaço, gestos) das danças tematizadas.

(EM40LI86)

Identificar, compreender e recriar coletivamente os valores atribuídos às danças tematizadas.

(EM40LI87)

Analisar as características das danças tematizadas (ritmos, espaço, gestos).

(EM40LI88)

Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças tematizadas, bem como as possibilidades de recriá-las.

(EM40LI89)

Organizar-se coletivamente para propor e gerar alternativas, bem como reivindicar locais apropriados para promover o envolvimento da comunidade com as danças.

(EM40LI90)

Refletir sobre a relação entre práticas corporais, condições de vida, saúde, bem-estar e possibilidades/impossibilidades no cuidado de si e dos outros.

— A ÁREA DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

A busca, pelo ser humano, de respostas a problemas oriundos de suas práticas sociais, como na agricultura, no comércio e na construção civil, dentre outras, originou a necessidade de lidar com contagens, medições, cálculos, movimentos de objetos físicos e formas geométricas. Na busca por essas respostas, novos conhecimentos foram sendo produzidos, dando origem a novos problemas que, por sua vez, geraram novos conhecimentos, cada vez mais abstratos.

Nesse movimento, a Matemática se estabeleceu como ciência, alicerçada em procedimentos como analisar regularidades para estabelecer padrões, formular hipóteses e apresentar resultados por meio de métodos rigorosos de validação interna e desenvolvimento de diferentes tipos de raciocínio, em uma linguagem sintética, direta e objetiva, com menor grau de ambiguidade.

Esses conhecimentos estão na base de uma série de processos que organizam a vida contemporânea, bem como auxiliam na tomada de decisões a partir da possibilidade de examinar padrões e regularidades, e potencializam a capacidade de abstração. Isso confere à Matemática um papel fundamental na escola, pois permite o acesso dos/das estudantes a esses conhecimentos, ampliando suas possibilidades de ler o mundo e interagir na vida cidadã.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO

OBJETIVOS	EIXOS DE FORMAÇÃO			
	Pensamento crítico e projeto de vida	Intervenção no mundo natural e social	Letramentos e capacidade de aprender	Solidariedade e sociabilidade
(EMMT01) Aplicar conhecimentos matemáticos em situações diversas, na compreensão das demais ciências, de modo a consolidar uma formação científica geral.		X	X	
(EMMT02) Expressar argumentações matemáticas de forma oral, escrita e gráfica, valorizando a precisão da linguagem.		X	X	
(EMMT03) Compreender a Matemática como ciência, com linguagem própria e estrutura lógica.	X		X	
(EMMT04) Estabelecer relações entre conceitos matemáticos de Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade, Números e Operações, Álgebra e Funções, bem como entre a Matemática e outras áreas do conhecimento.		X	X	
(EMMT05) Analisar criticamente os usos da Matemática em diferentes práticas sociais e fenômenos naturais, para atuar e intervir na sociedade.	X		X	X

(EMMT06) Desenvolver a autoestima e a perseverança na busca de soluções, trabalhando coletivamente, respeitando o modo de pensar dos/as colegas e aprendendo com eles/as.	X		X	X
(EMMT07) Usar as tecnologias digitais para descrever e representar matematicamente situações e fenômenos da realidade, em especial aqueles relacionados ao mundo do trabalho.		X	X	

A MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Na BNCC, a Matemática está organizada em cinco unidades de conhecimento: Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade, Números e Operações, Álgebra e Funções, refletindo o que tem sido feito nos documentos curriculares brasileiros mais atuais. Essas unidades de conhecimento, no Ensino Médio, são contempladas em cada uma das cinco Unidades Curriculares em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente Matemática e, em cada uma delas, recebe uma ênfase diferente, dependendo do avanço na etapa, buscando garantir que os/as estudante desenvolvam raciocínios cada vez mais sofisticados, em Matemática, ao longo dos anos de escolarização.

A organização dos Objetivos de Aprendizagem (OA) de Matemática buscou, entretanto, considerar, em todas as unidades de conhecimento, a progressão das aprendizagens, de forma que as noções matemáticas sejam retomadas ano a ano, sendo ampliadas e aprofundadas em cada um deles. Isso implica que a leitura dos OA não seja feita de maneira fragmentada. A compreensão do papel que determinado objetivo representa no conjunto das aprendizagens demanda a compreensão daquele objetivo nas unidades anteriores, o que leva à identificação das aprendizagens que o estudante já realizou, e em que medida o trabalho desse objetivo na unidade em questão servirá de base para as aprendizagens posteriores.

— AS UNIDADES CURRICULARES DE MATEMÁTICA

Os objetivos de aprendizagem de Matemática estão organizados por unidades curriculares, da unidade I à unidade V. Esses objetivos são, inicialmente, apresentados por unidade de conhecimento matemático – Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade, Números e Operações, Álgebra e Funções. Dessa forma, é possível ter uma visão do conjunto dos objetivos de uma mesma unidade de conhecimento, o que permite identificar as aprendizagens já realizadas pelo estudante em Unidades Curriculares anteriores e reconhecer em que medida as aprendizagens a serem efetivadas na atual unidade se articulam com aquelas das unidades posteriores.

Antes de apresentar os objetivos de aprendizagem, é possível encontrar um pequeno texto, onde se indicam as progressões a serem feitas durante o percurso de aprendizagens da etapa e algumas possibilidades de articulação dentro do componente e com componentes de outras áreas do conhecimento.

Ao final da seção, apresentam-se novamente os objetivos, desta vez reunidos nas cinco Unidades Curriculares.

GEOMETRIA NO ENSINO MÉDIO

No Ensino Médio o estudo da geometria deve retomar, ampliar e sistematizar os conhecimentos estudados anteriormente de modo a possibilitar aos estudantes a compreensão da estrutura lógica da geometria euclidiana. As primeiras demonstrações, iniciadas na etapa anterior, podem ser retomadas e, neste momento, ampliadas para que eles/elas sejam capazes de, por exemplo, compreender e generalizar algumas propriedades e demonstrar alguns teoremas, como a soma dos ângulos internos de polígonos, o teorema de Pitágoras, e os casos de semelhança e de congruência de triângulos.

O trabalho com vetores deve proporcionar aos/s estudantes, inicialmente, compreender o conceito de vetor tanto do ponto de vista geométrico (coleção de segmentos orientados de mesmo comprimento, direção e sentido) como do ponto de vista algébrico (caracterizado por suas coordenadas). Na

continuidade, esse trabalho é ampliado para que eles sejam capazes de interpretar a representação geométrica da soma de vetores e da multiplicação de um vetor por um escalar e de compreender as relações entre vetores e as transformações isométricas (reflexão, translação e rotação). É importante que todo esse trabalho seja proposto de modo articulado e integrado com situações estudadas na Física, por exemplo, e com apoio de softwares de geometria dinâmica.

O uso de material de desenho (régua e compasso) e de softwares específicos deve ser enfatizado nas construções geométricas envolvendo as ideias de lugar geométrico e o estudo de pontos e segmentos notáveis de triângulos, dentre outros. É importante ainda que os/as estudantes sejam capazes de aplicar essas noções na construção de figuras geométricas planas.

O trabalho com a geometria analítica deve ser proposto de modo articulado com a álgebra, ampliando ainda mais a capacidade de visualização. É importante valorizar não apenas a manipulação algébrica, muitas vezes sem significado para o estudante, mas enfatizar o significado geométrico dos coeficientes de equações (da reta e da circunferência), de retas paralelas e perpendiculares, entre outras. As articulações entre a geometria analítica e outras áreas da Matemática escolar também podem ser enfatizadas quando do estudo de ideias envolvendo crescimento e decréscimo, taxa de variação de uma função, entre outros temas do Ensino Médio.

GEOMETRIA

UNIDADE CURRICULAR I	UNIDADE CURRICULAR II	
<p>(EM11MT01) Compreender o conceito de vetor, tanto do ponto de vista geométrico (coleção de segmentos orientados de mesmo comprimento, direção e sentido) quanto do ponto de vista algébrico, caracterizado por suas coordenadas, aplicando-o em situações da Física.</p>	<p>(EM12MT01) Compreender o teorema de Tales e aplicá-lo em demonstrações e na resolução de problemas, incluindo a divisão de segmentos em partes proporcionais.</p>	
	<p>(EM12MT02) Resolver e elaborar problemas utilizando a semelhança de triângulos e o teorema de Pitágoras, incluindo aqueles que envolvem o cálculo das medidas de diagonais de prismas, de altura de pirâmides, e aplicar esse conhecimento em situações relacionadas ao mundo do trabalho.</p>	
	<p>(EM12MT03) Utilizar a noção de semelhança para compreender as razões trigonométricas no triângulo retângulo, suas relações em triângulos quaisquer e aplicá-las em situações como o cálculo de medidas inacessíveis, entre outras.</p>	

**UNIDADE
CURRICULAR III**

**UNIDADE
CURRICULAR IV**

**UNIDADE
CURRICULAR V**

(EM13MT01)
Estabelecer relações entre vistas ortogonais e representações em perspectiva de figuras geométricas espaciais e de objetos do mundo físico e aplicar esse conhecimento em situações relacionadas ao mundo do trabalho.

(EM14MT01)
Resolver e elaborar problemas que envolvam o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer no plano cartesiano, incluindo o estudo de pontos e segmentos notáveis do triângulo, entre outros.

(EM15MT01)
Compreender a estrutura lógica da geometria euclidiana e demonstrar alguns teoremas como soma dos ângulos internos de polígonos, teorema de Pitágoras, casos de semelhança e de congruência de triângulos.

(EM13MT02)
Estabelecer relações entre as transformações isométricas (reflexão, translação e rotação) e vetores no contexto do plano cartesiano, incluindo o uso de softwares de geometria dinâmica.

(EM15MT02)
Estabelecer relação entre a representação geométrica de uma reta no plano cartesiano e os coeficientes de sua representação algébrica, inclusive no contexto da função afim.

(EM13MT03)
Compreender mediatriz, bissetriz e circunferência como lugares geométricos, utilizando essa ideia para a construção de outras figuras geométricas planas, com o uso de régua e compasso e de softwares de geometria dinâmica.

(EM15MT03)
Estabelecer relação entre a representação geométrica de circunferências e os coeficientes de sua representação algébrica

(EM15MT04)
Resolver problemas que envolvem as equações da reta e da circunferência por meio de sua representação no plano cartesiano.

GRANDEZAS E MEDIDAS

	UNIDADE CURRICULAR I	UNIDADE CURRICULAR II	
	(EM11MT02) Reconhecer grandezas formadas pela relação entre duas outras grandezas – velocidade (m/s; km/h), densidade (g/cm ³ ; pessoas/km ²) e energia (Kwh), entre outras – e aplicar esse conhecimento em situações que envolvem proporcionalidade em outras áreas como Física, Química, Biologia e Geografia.	(EM12MT04) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de áreas e de perímetros de figuras planas, incluindo o círculo e suas partes, deduzindo expressões de cálculo, aplicando-as, preferencialmente, em situações cotidianas.	
		(EM12MT05) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas do volume e de área de superfície de cilindros e prismas retos, deduzindo expressões de cálculo, aplicando-as, preferencialmente, em situações cotidianas.	

GRANDEZAS E MEDIDAS NO ENSINO MÉDIO

É esperado que, ao final do Ensino Médio, os estudantes consigam resolver problemas que envolvam medidas de áreas e perímetros de figuras planas e medidas de volumes e áreas de superfícies de figuras espaciais. Além disso, a ampliação das discussões, principalmente em Física, Química e Biologia, levam à necessidade de que os estudantes consigam reconhecer e utilizar grandezas formadas pela relação entre outras duas.

Essa etapa de escolaridade é marcada pela

ampliação da capacidade de abstração dos estudantes, o que leva à possibilidade de exploração de deduções de expressões de cálculo de medidas de grandezas relacionadas a figuras geométricas, fazendo uso, inclusive, do Princípio de Cavalieri e articulando a discussões feitas nas unidades de conhecimento Álgebra e Funções e Geometria, principalmente. Além disso, nessa etapa também se reforça a necessidade de relações com situações reais práticas, principalmente aquelas do mundo do trabalho, o que eleva a importância das discussões conceituais e aplicações possíveis nessas unidades, tendo

**UNIDADE
CURRICULAR III**

(EM13MT04)
Definir e aplicar o Princípio de Cavalieri e utilizá-lo para compreender e estabelecer as expressões para o cálculo de medidas de volume de cilindros, prismas, pirâmides e cones e aplicar na resolução de problemas.

**UNIDADE
CURRICULAR IV**

(EM14MT02)
Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de área de superfícies de cilindros, prismas, pirâmides e cones, preferencialmente, fazendo uso de situações cotidianas.

**UNIDADE
CURRICULAR V**

(EM15MT05)
Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de área da superfície e de volume de cilindros, prismas, pirâmides, cones e esferas.

em vista a natural aproximação que elas têm com esses contextos.

O estudo das grandezas e medidas é fundamental para a discussão sobre a necessidade de ampliação dos conjuntos numéricos, principalmente dos racionais para os reais, a partir da utilização de números irracionais para representação de medidas de segmentos incomensuráveis. Essa relação é importante para ampliar as discussões feitas no ensino fundamental sobre medidas de comprimento da circunferência e de área do círculo, no que diz respeito ao uso do número

PI. Deve-se, nesse momento, tomar cuidado com a apresentação, por vezes inapropriada, desse como razão entre as medidas do comprimento e do diâmetro da circunferência, atentando para o fato de pelo menos uma dessas medidas ser um número irracional.

Também é importante que se façam conexões entre grandezas e medidas e o estudo de funções, explorando-se as relações entre duas grandezas: área de círculo e raio, volume de esfera e raio, área da superfície do cubo e comprimento de sua aresta, velocidade e distância percorrida, entre outras.

ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE NO ENSINO MÉDIO

No Ensino Médio o trabalho com conceitos da Estatística continua, como em todo o Ensino Fundamental, sustentando-se nas pesquisas realizadas pelos próprios estudantes e na análise de pesquisas divulgadas pelas diversas mídias. As experiências prévias permitem, nessa etapa, a realização de pesquisas mais extensas e que exigem um planejamento mais cuidadoso e detalhado. A expectativa é a de que os estudantes aperfeiçoem a capacidade de construir relatórios de pesquisas estatísticas descritivas.

O envolvimento com pesquisas amostrais contribui para a compreensão da importância de uma amostra ser significativa e representativa, bem como para um uso eficaz das técnicas de amostragem. Nessa fase é possível compreender a questão do erro em pesquisas estatísticas amostrais, tão comumente divulgado junto com pesquisas de opinião ou eleitorais.

Ao final da Educação Básica, espera-se que os conhecimentos estatísticos, desenvolvidos desde os anos iniciais, tornem os estudantes aptos para analisar criticamente o que se produz e divulga usando as ferramentas e representações típicas dessa área do conhecimento, muitas vezes de forma imprópria. É comum estarmos diante de generalizações equivocadas de resultados de pesquisa, que não fazem uso adequado da amostragem ou não divulgam como os dados foram obtidos. Outras vezes, observa-se o uso de gráficos inadequados (ou adequados para esconder fatos), ou com problemas de escala, ou de proporcionalidade entre as partes. Assim, a Estatística, nessa etapa, deve estar ainda mais voltada para a discussão e investigação, aumentando-se o rigor das análises de resultados de pesquisas, tanto as realizadas pelos estudantes quanto as encontradas nas diversas mídias, o que é fundamental para o exercício de uma cidadania consciente e ativa.

É bom sempre lembrar que a construção significativa dos conhecimentos estatísticos ocorre a partir do envolvimento dos estudantes com temas por eles escolhidos para responder a seus questionamentos. Esse temas podem envolver aspectos socioculturais, ambientais ou oriundos de outras disciplinas escolares, o que contribui para uma visão interdisciplinar de diversos aspectos. A análise de dados estatísticos a respeito de aspectos econômicos, junto com a comparação desses dados com outros, de outras mídias ou obtidos pelos próprios estudantes, contribui de modo inequívoco para a formação no campo da Educação financeira, um dos temas especiais. A sustentabilidade é outra rica fonte para a formulação de questões e para a discussão de notícias, proporcionando farto material para o professor de Matemática contribuir para estudos da Geografia, da Economia e do Meio ambiente. A Biologia é também um bom campo de origem de questões para o planejamento de pesquisas estatísticas.

Uma progressão importante é a sistematização do uso intuitivo que se fez de histogramas no 9º ano do Ensino Fundamental. Aqui, os histogramas, bem como os polígonos de frequência, podem ser associados ao estudo de intervalos numéricos, que está presente na unidade de conhecimento de Números e Operações na consolidação dos conhecimentos relativos aos conjuntos numéricos. Assim, no Ensino Médio, pode-se explorar, também, situações nas quais as classes não tenham amplitudes iguais e representá-las adequadamente nos gráficos. Ainda, no campo da Estatística há a ampliação das ferramentas de análise de dados ao se introduzirem outras medidas de dispersão, além da amplitude, que já foi objeto de estudo no 9º ano. O importante é que as medidas de tendência central, já conhecidas, sejam analisadas considerando-se as diferentes medidas de dispersão dos dados.

Nessa unidade, merece destaque o uso de tecnologias, como o uso de calculadoras e de planilhas eletrônicas que tanto contribuem para que o trabalho não tenha foco em fórmulas e cálculos. O importante é a capacidade de interpretação do significado de uma medida (média, moda, mediana, desvio médio, desvio padrão e variância) e não o cálculo delas. Para isso, as planilhas eletrônicas são ferramentas importantes, como também para a construção e comparação de diversos tipos de gráfico. A consulta a páginas de institutos de pesquisa – como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) – é fundamental, tanto para o uso de dados dessas fontes, quanto para a análise do que lá se encontra disponibilizado.

A proposta de ensino de noções relativas à Probabilidade já consolidada no Ensino Fundamental se amplia para novos tipos de eventos. No 1º ano do Ensino Médio, eventos com e sem reposição consolidam o trabalho com probabilidade de eventos dependentes e independentes, iniciado no 9º ano. O aprofundamento paulatino segue com a introdução de uma visão do espaço amostral como conjunto, assim como a ideia de conjunto de elementos que satisfazem um evento. Assim, usando representações de conjuntos, podemos enriquecer os problemas de probabilidade que envolvam a união de eventos, isto é, a união dos resultados favoráveis. O trabalho com a ideia de eventos sucessivos amplia a discussão de eventos com e sem reposição, bem como a ideia de probabilidade condicional.

Convém considerar que a proposição de problemas e a resolução de problemas envolvendo o cálculo de probabilidades estão articuladas ao campo dos Números e Operações, especialmente por serem sustentadas por estratégias de contagem que são objeto daquela unidade de conhecimento. Numa via de mão dupla, os conceitos de cada uma dessas unidades servem como contexto de aplicação do outro. Resta lembrar que as situações precisam se basear em temas significativos para os estudantes, podendo também envolver temas que estejam sendo abordados em outras disciplinas.

**ESTATÍSTICA E
PROBABILIDADE**

**UNIDADE
CURRICULAR I**

**UNIDADE
CURRICULAR II**

(EM11MT03)

Realizar pesquisas, considerando: o planejamento, a discussão (se será censitária ou por amostra), a seleção de amostras, a elaboração e aplicação de instrumentos de coleta, a organização e representação dos dados (incluindo agrupamentos de dados em classe), a construção de gráficos apropriados (incluindo o histograma), a interpretação e a análise crítica apresentadas em relatórios descritivos.

(EM12MT06)

Calcular a probabilidade de eventos aleatórios com e sem reposição, identificando e descrevendo o espaço amostral por meio de diagramas de árvore e realizando contagem de possibilidades pelo princípio multiplicativo.

(EM11MT04)

Utilizar a média, a mediana e a amplitude para descrever, comparar e interpretar dois conjuntos de dados numéricos obtidos nas pesquisas realizadas pelos estudantes, em termos de localização (centro) e dispersão (amplitude).

**UNIDADE
CURRICULAR III**

(EM13MT05)
Calcular e interpretar medidas de dispersão (amplitude, desvio médio, variância e desvio padrão) para um conjunto de dados numéricos, agrupados ou não, em pesquisas realizadas pelos estudantes ou usando dados de outras fontes com temas envolvendo os temas integradores.

EM13MT06)
Realizar pesquisas, considerando todas as suas etapas e utilizar as medidas de tendência central e de dispersão para a interpretação dos dados e elaboração de relatórios descritivos.

**UNIDADE
CURRICULAR IV**

(EM14MT03)
Determinar a probabilidade da união de dois eventos, utilizando representações diversas.

(EM14MT04)
Calcular a probabilidade de eventos em experimentos aleatórios sucessivos, com e sem reposição de elementos.

**UNIDADE
CURRICULAR V**



EM15MT06)
Analisar criticamente os métodos de amostragem em relatórios de pesquisas divulgadas pela mídia e as afirmativas feitas para toda a população baseadas em uma amostra.

EM15MT07)
Analisar criticamente gráficos de relatórios estatísticos que podem induzir a erro de interpretação do leitor, verificando as escalas utilizadas, a apresentação de frequências relativas na comparação de populações distintas.

NÚMEROS E OPERAÇÕES NO ENSINO MÉDIO

Com referência à unidade de conhecimento Números e Operações, a expectativa é que os estudantes, ao final dessa etapa, tenham compreendido a necessidade de ampliar os conjuntos numéricos dos naturais aos reais, sistematizado procedimentos de cálculo e propriedades para resolver problemas do cotidiano de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. No tocante ao contexto financeiro, espera-se que os estudantes resolvam problemas reais envolvendo porcentagem em situações financeiras reais, pagamentos com cartão de crédito, financiamentos, amortizações e a tabela price, utilizando, inclusive, calculadoras ou planilhas eletrônicas. Outra expectativa é que os alunos tenham ampliado sua capacidade de resolver situações combinatórias, por meio de estratégias básicas de contagem. Convém destacar que a articulação da unidade Números e Operações com as outras unidades, sobretudo Álgebra e Funções, é bastante fértil nessa etapa: o estudo das inequações deve estar relacionado com o estudo dos intervalos reais de modo a dar mais significado a essa noção e à representação gráfica das soluções de uma inequação. O crescimento exponencial pode ser estudado no contexto de problemas que envolvem a função exponencial: situações financeiras em Números e Operações e Progressões Geométricas da Álgebra e Funções. A articulação entre essas duas unidades também pode ser identificada quando o estudante ordena números reais, localizando-os na reta numérica, e compreende as noções de intervalos numéricos, densidade e completude do conjunto dos números reais, no contexto de equações e inequações.

**NÚMEROS E
OPERAÇÕES**

	 UNIDADE CURRICULAR I	 UNIDADE CURRICULAR II	
	(EM11MT05) Resolver e elaborar problemas envolvendo porcentagem e juros compostos, incluindo o uso de tecnologias digitais.	(EM12MT06) Compreender as características dos diferentes conjuntos numéricos, a necessidade de ampliá-los (naturais, inteiros, racionais, reais), suas operações e as propriedades das operações.	
		(EM12MT07) Comparar e ordenar números reais, localizando-os na reta numérica e compreender intervalos numéricos, densidade e completude do conjunto dos números reais, os significados de módulo e de simétrico, no contexto de equações e inequações.	
		(EM12MT08) Resolver e elaborar problemas de contagem de possibilidades pelo princípio multiplicativo, incluindo aplicações da unidade probabilidade e estatística.	

**UNIDADE
CURRICULAR III**

(EM13MT07)
Resolver e elaborar problemas, envolvendo porcentagem em situações tais como cálculos de acréscimos e decréscimos, taxa percentual e juros compostos, parcelamentos, financiamentos, dentre outros, com o uso de tecnologias digitais.

**UNIDADE
CURRICULAR IV**

(EM14MT05)
Resolver e elaborar problemas, envolvendo porcentagem em situações tais como cálculos de acréscimos e decréscimos, taxa percentual e juros compostos, parcelamentos, financiamentos, dentre outros, com o uso de tecnologias digitais.

**UNIDADE
CURRICULAR V**

(EM15MT08)
Resolver e elaborar problemas envolvendo porcentagem em situações financeiras reais, como cartão de crédito, financiamento, previdência, tabela price, amortização, dentre outros.

ÁLGEBRA E FUNÇÕES NO ENSINO MÉDIO

De maneira análoga ao que acontece nos anos anteriores, a Álgebra no Ensino Médio deve ser entendida como o estabelecimento de relações, ampliando e consolidando as noções de equações e função. Nessa etapa de escolaridade, merece especial destaque o estudo das funções por seu papel como modelo matemático para analisar e interpretar relações de dependência entre variáveis de duas grandezas em fenômenos do mundo natural ou social, incluindo os trabalhados em componentes de outras áreas de conhecimento como Física, Química e Biologia, por exemplo. Para tanto, o trabalho e a conversão entre representações algébricas e gráficas são de vital importância para análise e interpretação das relações existentes entre as variáveis envolvidas. O uso de softwares se constitui uma ferramenta fundamental para esse trabalho, sobretudo para analisar variações quando se modificam parâmetros. No entanto, devem ser evitadas atividades exaustivas que envolvem cálculo algébrico, como os de resolução de equações e inequações associadas aos diferentes modelos funcionais.

O trabalho com função afim deve ser realizado de modo a proporcionar ao estudante compreender o modelo de variação que se estabelece entre as variáveis envolvidas e perceber aspectos importantes como taxa de variação, crescimento e decréscimo, incluindo os casos em que a relação entre as variáveis envolvidas é proporcional, o caso da função linear.

As noções sobre sequências numéricas, estudadas em etapas anteriores, são retomadas nessa etapa com o trabalho das progressões aritméticas e geométricas, consolidando e sistematizando procedimentos algébricos de generalização. Nesse sentido, deve-se evitar atividades exaustivas em que se recorre à simples utilização de fórmulas para encontrar termos da sequência ou somas de termos. Nesse momento, é importante também que o estudante perceba a associação existente entre progressão aritmética e função afim de domínio discreto.

O estudo das funções é retomado, nessa etapa, com o trabalho da função quadrática que deve ser desenvolvido por meio de situações

que favoreçam ao estudante compreender o modelo de variação que se estabelece entre as variáveis envolvidas e perceber aspectos importantes como os pontos de máximo e de mínimo.

No caso do trabalho com as funções exponencial e logarítmica, além de destacar os modelos de variação que se constituem entre as variáveis envolvidas, deve-se levar o estudante a identificar domínios e conjunto imagens, bem como as relações que se estabelecem entre elas. É importante ainda que sejam estabelecidas associações entre função exponencial e a noção de progressão geométrica.

As funções trigonométricas seno e cosseno se destacam como modelos matemáticos para analisar e interpretar fenômenos periódicos. Nesse sentido, é importante que o aluno perceba aspectos importantes, como domínio, máximo e mínimo, periodicidade e amplitude. É igualmente importante, que antes de iniciar o trabalho com as funções trigonométricas sejam tratadas as noções fundamentais sobre o círculo trigonométrico e sobre ângulos maiores que 360° .

ÁLGEBRA E
FUNÇÕES

UNIDADE CURRICULAR I	UNIDADE CURRICULAR II	
<p>(EM11MT06) Compreender função como uma relação de dependência entre duas variáveis, as ideias de domínio, contradomínio e imagem, e suas representações algébricas e gráficas, e utilizá-las para analisar, interpretar e resolver problemas em contextos diversos, inclusive fenômenos naturais, sociais e de outras áreas.</p>	<p>(EM12MT09) Reconhecer função quadrática e suas representações algébrica e gráfica, compreendendo o modelo de variação determinando domínio, imagem, máximo e mínimo, e utilizar essas noções e representações para resolver problemas como os de movimento uniformemente variado.</p>	
<p>(EM11MT07) Reconhecer função afim e suas representações algébrica e gráfica, identificar o modelo de variação e a taxa de variação, incluindo os casos em que a variação é proporcional (linear), e utilizar essas noções para representar e resolver problemas como os de Movimento Uniforme, entre outros.</p>		
<p>(EM11MT08) Reconhecer progressões aritméticas como sequências numéricas de variação linear, associá-las a funções afins de domínios discretos e utilizá-las para resolver problemas.</p>		
<p>(EM11MT09) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por inequações polinomiais de 1º grau, associando o conjunto solução a pontos da reta numérica, contribuindo para desenvolver a noção de intervalo, entre outros.</p>		

**UNIDADE
CURRICULAR III**

(EM13MT08)
Reconhecer função quadrática e suas representações algébrica e gráfica, compreendendo o modelo de variação, determinando domínio, imagem, máximo e mínimo, e utilizar essas noções e representações para resolver problemas como os de movimento uniformemente variado.

(EM13MT09)
Compreender processos de resolução de sistemas de três equações polinomiais e três incógnitas por escalonamento e utilizá-los para representar e resolver problemas.

(EM13MT10)
Reconhecer função exponencial e logarítmica, suas representações algébricas e gráficas, compreendendo seus modelos de variação, identificando domínio e imagem, e utilizar essas noções e representações para resolver problemas, como os que envolvem juros compostos.

(EM13MT11)
Reconhecer progressões geométricas como sequências numéricas de variação exponencial, associá-las a funções exponenciais de domínios discretos e utilizá-las para resolver problemas, como os de juros compostos.

**UNIDADE
CURRICULAR IV**

(EM14MT07)
Compreender a forma de variação das funções seno e cosseno, reconhecer suas representações algébricas e gráficas, identificando domínio, imagem e características especiais como periodicidade, amplitude, máximos e mínimos, e utilizá-las para analisar e resolver problemas envolvendo fenômenos periódicos, como os da Física.

**UNIDADE
CURRICULAR V**

(EM15MT09)
Conjecturar, verificar e generalizar sobre o que ocorre com o gráfico de uma função de $f(x)$ ao transformá-la em $af(x)$, $f(ax)$, $f(x) + a$; $f(x+a)$, com $a \neq 0$, com apoio de softwares de geometria dinâmica e de funções.

ÁLGEBRA E
FUNÇÕES

UNIDADE CURRICULAR I	UNIDADE CURRICULAR II	
<p>(EM11MT06) Compreender função como uma relação de dependência entre duas variáveis, as ideias de domínio, contradomínio e imagem, e suas representações algébricas e gráficas, e utilizá-las para analisar, interpretar e resolver problemas em contextos diversos, inclusive fenômenos naturais, sociais e de outras áreas.</p>	<p>(EM12MT09) Reconhecer função quadrática e suas representações algébrica e gráfica, compreendendo o modelo de variação determinando domínio, imagem, máximo e mínimo, e utilizar essas noções e representações para resolver problemas como os de movimento uniformemente variado.</p>	
<p>(EM11MT07) Reconhecer função afim e suas representações algébrica e gráfica, identificar o modelo de variação e a taxa de variação, incluindo os casos em que a variação é proporcional (linear), e utilizar essas noções para representar e resolver problemas como os de Movimento Uniforme, entre outras.</p>		
<p>(EM11MT08) Reconhecer progressões aritméticas como sequências numéricas de variação linear, associá-las a funções afins de domínios discretos e utilizá-las para resolver problemas.</p>		
<p>(EM11MT09) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por inequações polinomiais de 1º grau, associando o conjunto solução a pontos da reta numérica, contribuindo para desenvolver a noção de intervalo, entre outras.</p>		

**UNIDADE
CURRICULAR III**

**UNIDADE
CURRICULAR IV**

**UNIDADE
CURRICULAR V**

(EM13MT08)
Reconhecer função quadrática e suas representações algébrica e gráfica, compreendendo o modelo de variação determinando domínio, imagem, máximo e mínimo, e utilizar essas noções e representações para resolver problemas como os de movimento uniformemente variado.

(EM14MT07)
Compreender a forma de variação das funções seno e cosseno, reconhecer suas representações algébricas e gráficas, identificando domínio, imagem e características especiais como periodicidade, amplitude, máximos e mínimos, e utilizá-las para analisar e resolver problemas envolvendo fenômenos periódicos, como os da Física.

(EM15MT09)
Conjeturar, verificar e generalizar sobre o que ocorre com o gráfico de uma função de $f(x)$ ao transformá-la em $af(x)$, $f(ax)$, $f(x) + a$; $f(x+a)$, com $a \neq 0$, com apoio de softwares de geometria dinâmica e de funções.

(EM13MT09)
Compreender processos de resolução de sistemas de três equações polinomiais e três incógnitas por escalonamento, e utilizá-los para representar e resolver problemas.

(EM13MT10)
Reconhecer função exponencial e logarítmica, suas representações algébricas e gráficas, compreendendo seus modelos de variação, identificando domínio e imagem, e utilizar essas noções e representações para resolver problemas, como os que envolvem juros compostos.

(EM13MT11)
Reconhecer progressões geométricas como sequências numéricas de variação exponencial, associá-las a funções exponenciais de domínios discretos e utilizá-las para resolver problemas, como os de juros compostos.

— A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é a etapa conclusiva da Educação Básica que amplia, consolida e aprofunda a formação realizada no Ensino Fundamental. Nas Ciências da Natureza isso corresponde à divisão da área em três componentes curriculares – Biologia, Física e Química –, uma organização que responde a razões conceituais e históricas, que reflete o tipo dos conhecimentos tratados e a forma como eles são e foram produzidos.

No Ensino Fundamental, os/as estudantes são iniciados/as na forma como essas ciências interpretam fenômenos naturais e tratam processos tecnológicos, ao formularem e ao responderem perguntas que lhes permitam apropriar-se de conceitos, de procedimentos, de teorias e das linguagens dos diversos campos das Ciências da Natureza. No Ensino Médio, com a maior vivência social e maturidade de jovens e adultos, os conceitos de cada componente curricular podem ser aprofundados em suas especificidades temáticas e em seus modelos abstratos, ampliando a leitura do mundo físico e social, o enfrentamento de situações relacionadas às Ciências da Natureza, o desenvolvimento do pensamento crítico e tomadas de decisões mais conscientes e consistentes. Também podem ser aprofundados os modos de pensar e de falar próprios da cultura científica, situando-a entre outras formas de organização do conhecimento, e de compreender os processos históricos e sociais de produção científica.

Para essa formação ampla, os componentes curriculares das Ciências da Natureza devem possibilitar a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, envolvendo a discussão de temas como energia, saúde, ambiente, tecnologia, educação para o consumo, sustentabilidade, entre outros. Isso exige, no ensino, uma integração entre conhecimentos abordados nos vários componentes curriculares da área, bem como da área Ciências da Natureza com outras, superando seu tratamento fragmentado. Por outro lado, cada componente curricular da área possui objetos de estudo próprios, modelos explicativos distintos, frutos de uma dinâmica singular de

produção de conhecimento. Portanto, os núcleos conceituais abstratos dessas ciências precisam ser trabalhados coordenadamente com o tratamento contextual e como pauta para este, pois eles são a estrutura central das Ciências da Natureza e basilares para a análise das problemáticas.

Da mesma forma, como a produção científica está diretamente relacionada a produtos e processos tecnológicos de grande importância social e econômica, o seu estudo não pode ser separado das ciências correlatas. Por isso, entre as razões para uma formação articulada entre Ciências e tecnologias, está a necessidade de qualificar os jovens para o uso crítico das tecnologias, assim como para fazer julgamentos, tomar iniciativas práticas, elaborar argumentos e apresentar proposições. Consequentemente, é apropriado que seu ensino possa se fundar em contextos de vida de estudantes e professores/as.

A cultura científica a ser vivida e incorporada pelos jovens no Ensino Médio advém de uma articulação consistente entre os fundamentos conceituais e sua aplicação em contexto. Ao mesmo tempo em que os/as estudantes observam fenômenos, formulam hipóteses sobre eles e produzem explicações teóricas, é importante que o conhecimento aprendido repercuta significativamente nos seus contextos de vida. Esse desenvolvimento cognitivo e cultural do/da estudante é pressuposto necessário para atender às demandas formativas para sua atuação como cidadão, para que possa se inserir no mundo do trabalho e da participação social, com consciência de direitos, responsabilidade social e ambiental, autonomia intelectual e princípios éticos, fazendo uso dos modos de pensar e expressar da cultura científica, ao lado da compreensão dos processos sociais e históricos, inclusive os que permitirão a construção de novos conhecimentos científicos.

De acordo com as DCN, a área de conhecimento Ciências da Natureza, no Ensino Médio, é constituída pelos componentes curriculares Biologia, Física e Química.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO

OBJETIVOS	Pensamento crítico e projeto de vida	Intervenção no mundo natural e social	Letramentos e capacidade de aprender	Solidariedade e sociabilidade
(EMCN01) Apropriar-se da cultura científica como permanente convite à dúvida, reconhecendo-a como um empreendimento humano, portanto, histórico e social, e considerando seus princípios como sínteses provisórias de uma construção ininterrupta.	X		X	
(EMCN02) Mobilizar e relacionar conhecimentos da Biologia, Física e Química para a leitura do mundo.	X	X	X	
(EMCN03) Mobilizar conhecimentos científicos para emitir julgamentos e tomar posições a respeito de situações e problemas de interesse pessoal e social, relativos às interações da ciência na sociedade.	X	X		X
(EMCN04) Interpretar e discutir relações entre a ciência, a tecnologia, o ambiente e a sociedade no contexto local e global.	X	X		
(EMCN05) Apreciar atividades relacionadas a investigações científicas como exercício de fruição e formação cultural.	X		X	

OBJETIVOS	Pensamento crítico e projeto de vida	Intervenção no mundo natural e social	Letramentos e capacidade de aprender	Solidariedade e sociabilidade
(EMCN06) Mobilizar e avaliar procedimentos de investigação, com vistas a propor soluções para problemas que envolvem conhecimentos científicos.		X	X	
(EMCN07) Desenvolver senso crítico e autonomia intelectual, apoiando-se em conhecimentos das Ciências da Natureza, no enfrentamento de problemas e na busca de soluções, visando a atuar na sociedade e na construção da cidadania.	X	X		X
(EMCN08) Compreender o uso do discurso científico para valorizar e desvalorizar saberes, práticas e grupos sociais.	X		X	
(EMCN09) Fazer uso de modos de comunicação e de interação para aplicação e divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos.		X	X	
(EMCN10) Refletir criticamente sobre valores humanos, éticos e morais relacionados à aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos.	X			X

Crianças, jovens e adultos são expostos cotidianamente a fenômenos complexos que podem e devem ser tratados desde cedo na educação escolar. Acender lâmpadas, usar maçanetas, acionar aceleradores e freios são procedimentos cotidianos que realizamos sem pensar em circuitos elétricos, alavancas ou conversão de energia. Outros dispositivos e equipamentos, como portas que se abrem automaticamente, fornos que aquecem a água contida nos alimentos, telefones que registram e enviam fotos são utilizados diariamente, sem muitas vezes nos darmos conta dos princípios físicos que possibilitaram o desenvolvimento e funcionamento deles. A Física está presente em tantos domínios – do transporte aos eletrodomésticos, da telefonia celular à Internet, de sensores óticos a equipamentos médicos, da prospecção de minerais à radioastronomia – que não poderia estar fora da cultura provida pela educação escolar.

A abordagem de leis e princípios da Física pode contribuir para que a escola possa cumprir com a responsabilidade de promover a compreensão de fenômenos físicos. Um conjunto de princípios, como conservação, conversão e degradação da energia ou conservação de quantidades de movimento dá conta de explicar fenômenos tão variados como a cor do céu ou de chamas, a luz de raios ou de lâmpadas, a radiação solar ou de motores aquecidos, a explosão de artefatos ou de estrelas. Assim, estudantes que começam compreendendo que quedas se devem à gravidade terrestre, que sinais de rádio vêm em ondas eletromagnéticas e que as radiações alfa, beta e gama são de origem nuclear podem, ainda, se encantar com a história de estrelas como o Sol.

Os conceitos e modelos da Física nos ajudam a descrever e a interpretar o mundo à nossa volta, sejam sistemas naturais ou equipamentos tecnológicos. Como corpo organizado de conhecimentos, a Física representa uma maneira de dialogar com o mundo, uma forma de “olhar o real”, que apresenta características peculiares, como a proposição de representações, modelos, leis e teorias com alto grau de abstração, sofisticação, consistência e coerência internas; o uso de metodologias e de linguagem próprias; a busca de relações de causa e de efeito. Esse conhecimento conceitual, que constitui um dos eixos formativos no aprendizado da Física, ao lado dos conhecimentos da Química e

da Biologia, representa uma grande conquista da humanidade, cujo direito à aprendizagem deve estar garantido ao longo do processo de escolarização de crianças, jovens e adultos.

É fundamental que esse corpo organizado de conhecimentos seja percebido em sua dinamicidade histórica e social. Trata-se de um conhecimento que se desenvolveu – e se desenvolve – em diálogo constante com o mundo natural e social, em um processo marcado por rupturas e continuidades, no qual conhecimentos anteriores são, por vezes, ampliados, mas em muitos aspectos superados ao longo do tempo. Por exemplo, a criação dos princípios da Termodinâmica ocorreu a partir da necessidade de compreender e aprimorar o funcionamento das máquinas térmicas, no âmbito da Revolução Industrial, que se inicia na Inglaterra e se espalha pelo mundo, transformando-o radicalmente. Não foi diferente com o estudo da Eletricidade e do Magnetismo que, posteriormente, inauguram todo um novo conjunto de fenômenos a ser interpretado, explorado, explicado e modelizado.

A Física é uma construção humana e como tal deve ser apresentada. Isso implica considerar a história passada e presente, em suas diversas interpretações possíveis, como caminho para a compreensão da ciência como instituição social. O conhecimento proporcionado pela Física é social, o que traz implicações de natureza política, econômica e, também, ética. As dimensões histórica e social nos ajudam a perceber a Física como conhecimento produzido em um contexto complexo de relações e demandas sociais, em uma via de mão dupla com o desenvolvimento tecnológico. Saber Física e sobre a Física contribui para entender e posicionar-se criticamente frente a questões técnico-científicas da atualidade que envolvem diversos interesses e grupos sociais.

O conhecimento físico, com seus conceitos, leis, grandezas e relações matemáticas, ganha mais significado se utilizado em problemáticas reais, como ao se comparar riscos e benefícios de diferentes fontes de energia, compreender a necessidade de cuidados na instalação de equipamentos, ou avaliar efeitos biológicos da radiação, tornando-se, assim, um instrumento de participação mais consciente e consistente na sociedade. A Física integra, desse modo, a cultura em seu sentido amplo e deve ser tratada em contextos históricos, sociais que, ao lado de outros saberes, constituem um segundo eixo formativo para o aprendizado da Física.

Por outro lado, o conhecimento produzido pela Física requer, também, o domínio das práticas de sua produção, compreendidas como um conjunto de procedimentos, métodos e técnicas de investigação, de natureza teórica ou experimental. Fazer ciência envolve observações e inferências, coleta, interpretação, análise e avaliação de dados, formulação de hipóteses, realização de previsões e testes, modelagem matemática, verificação sistemática; portanto, aprender ciência envolve as mesmas práticas. Não se trata uma sequência rígida ou linear, mas de uma diversidade de procedimentos que dependem, entre outros fatores, dos objetos de estudo, equipamentos disponíveis e níveis de precisão pretendida. Esses **processos e práticas de investigação**, portanto, constituem mais um dos eixos de formação para se aprender Física, trazendo a perspectiva investigativa para a vivência escolar, estimulando crianças e jovens a formularem hipóteses, enfrentarem problemas abertos e contextualizados, em lugar de memorizarem fórmulas e aplicá-las a exercícios padronizados.

Essa perspectiva investigativa, que envolve estimular a curiosidade das crianças e jovens, principalmente a partir de desafios e problemas abertos e contextualizados, contribui para romper com a visão caricata de que a Física seja um conjunto de fórmulas e exercícios de aplicação. Os/as estudantes da Educação Básica não são pequenos cientistas, mas a prática da investigação, envolvendo procedimentos relativos à observação, à formulação de hipóteses, à argumentação, à realização de experimentos, à comunicação de resultados, entre outros, colabora para o desenvolvimento de um “olhar científico” para o mundo, na medida em que permite uma apropriação do estilo de pensar e fazer da ciência.

Um aspecto particularmente marcante da Física, com consequências importantes para o ensino, é a sua linguagem. Palavras do cotidiano, como massa, energia, força, matéria, calor, ganham significado na Física a partir do diálogo com a cultura científica que deve ter como base os conhecimentos que os/as estudantes já trazem para a sala de aula. A Física também faz uso de formas de representação como gráficos, tabelas, esquemas e diagramas para registrar informações e comunicar resultados. E, especialmente, incorpora a Matemática em sua interpretação da realidade, para expressar leis e teorias, na forma de equações ou em modelos algébricos, estatísticos e geométricos, que tratam aspectos conceituais qualitativos e quantitativos de processos

físicos. Assim, aprender Física passa, também, pela compreensão da **linguagem** que lhe é própria, constituindo-se este como outro dos seus eixos formativos.

As várias dimensões do conhecimento físico constituem, portanto, os eixos formativos que estruturam a aprendizagem a ser conduzida, para orientar o currículo deste e dos demais componentes curriculares da área de Ciências da Natureza para a Educação Básica. Ou seja, os eixos do **conhecimento conceitual (CC)**, da **contextualização social, cultural e histórica (CSCH)**, dos **processos e práticas de investigação (PPI)**, e da **linguagem das ciências (LC)** estruturarão a formação pretendida.

Esses mesmos eixos também nos ajudam a observar elementos comuns da Física, da Química e da Biologia promovidos no desenvolvimento dos currículos. Os eixos evidenciam diferenças e especificidades que merecem ser preservadas nessa etapa de escolarização, permitindo que as diversas Ciências da Natureza lancem seus múltiplos e complementares olhares para os fenômenos e propiciem aos/às estudantes da Educação Básica um diálogo inteligente com o mundo à nossa volta.

A ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Para a organização dos currículos de Física, propõem-se seis Unidades Curriculares, apresentadas a seguir, reunindo diversas temáticas ou campos de conhecimento tratados na Física.

UNIDADE CURRICULAR I – MOVIMENTOS DE OBJETOS E SISTEMAS

Questiona-se como movimentos são produzidos, mantidos e alterados e como forças se relacionam com movimentos e equilíbrios, em situações práticas e como formulação abstrata. Discute-se espaço, tempo e sua interdependência. Apresentam-se princípios universais que valem para interações com qualquer tipo de força, em qualquer fenômeno ou processo. Revela-se como essas compreensões têm mudado ao longo da história.

UNIDADE CURRICULAR 2 – ENERGIAS E SUAS TRANSFORMAÇÕES

A energia é estudada em todas as suas manifestações, mostrando-se que sempre se conserva, mas inevitavelmente se degrada. A termodinâmica, surgida há séculos na sistematização de máquinas, configura e interpreta propriedades térmicas, conceitua calor e trabalho em trocas de energia. Analisam-se processos naturais e tecnológicos e questionam-se desequilíbrios ambientais pela crescente exploração de recursos naturais.

UNIDADE CURRICULAR 3 – PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Sistemas e processos de comunicação, informação e de registro e processamento de informações são analisados como parte da cultura, desde papiros e telégrafos a CDs e internet. Promove-se a compreensão desses sistemas, em seus aspectos acústicos e óticos básicos, na produção e modulação de ondas em faixas de frequência e sua emissão de diferentes formas. Discutem-se aspectos sociais e culturais da evolução dessas práticas, deixando-se para a próxima unidade a materialidade eletromagnética dos dispositivos.

UNIDADE CURRICULAR 4 – ELETROMAGNETISMO – MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

A eletricidade é tratada desde sua constituição básica, e seu emprego é compreendido em baterias, geradores, motores, lâmpadas, sistemas de comunicação e de informação, relacionando características, circunstâncias e potências envolvidas. Conceitos e leis do eletromagnetismo são ambientados, ao se lidar com geração elétrica e sua utilização mecânica e na transmissão e recepção de sinais. Promove-se uma investigação analítica dos equipamentos clássicos e de suas versões contemporâneas, que usam dispositivos quânticos, como semicondutores e lasers.

UNIDADE CURRICULAR 5 – MATÉRIA E RADIAÇÕES – CONSTITUIÇÃO E INTERAÇÕES

A constituição submicroscópica da matéria é investigada, a partir da sistematização das radiações eletromagnéticas, como gama, ou

corpúsculares como alfa, beta e gama, cuja análise revela a estrutura do núcleo atômico, com atenção também para a sucessão histórica de modelos para a composição infinitesimal das substâncias. O emprego das radiações em aplicações diagnósticas e terapêuticas, na produção de energia ou em artefatos bélicos dá contexto para se compreender fissão e fusão nuclear, que serão fundantes para a astrofísica e cosmologia na próxima Unidade.

UNIDADE CURRICULAR 6 – TERRA E UNIVERSO – FORMAÇÃO E EVOLUÇÃO

Da gravitação universal que coordena a dança dos corpos celestes, até as hipóteses sobre os primeiros momentos do surgimento das forças e da nucleossíntese primitiva, estuda-se a visão contemporânea do Universo e nele galáxias e estrelas, comparando-se com a herança de cosmologias de outras épocas. O estudo do funcionamento e da evolução de estrelas dá lugar à compreensão da formação de nosso Sistema Solar e à investigação de condições para que surja a vida em outras partes do Universo.

A QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

A Química tem inúmeras aplicações em setores relacionados ao funcionamento e ao desenvolvimento do país e está presente no cotidiano. A indústria de alimentos, por exemplo, utiliza-se de muitos processos químicos, no refino do açúcar ou na produção de pães, para aumentar o tempo de duração do alimento ou modificar seu valor nutricional e mesmo seu sabor. Quando se visita um supermercado, pode-se constatar, pela simples leitura dos rótulos de alimentos e de produtos de limpeza, a ampla gama de aplicações da Química. Pode-se, ainda, reconhecer a presença da Química na sociedade, quando se considera a matriz energética atual, em que parte dos combustíveis é produto do refino de petróleo e outra parte é proveniente de transformações da biomassa. Entretanto, em muitos desses processos químicos ocorre a geração de resíduos e de outras substâncias que afetam o ambiente e a saúde, o que requer mais conhecimentos para melhorá-los e, também, reflexão acerca do modo de vida atual.

Estudar Química no Ensino Médio ajuda o jovem a tornar-se mais bem informado, mais preparado para argumentar, para posicionar-se frente a questões e situações sociais que envolvem conhecimentos da Química. As mudanças climáticas e o efeito estufa, o uso de feromônios como alternativa aos agrotóxicos no combate às pragas agrícolas, a necessidade de informações sobre a presença de transgênicos em rótulos de alimentos e os custos ambientais das minerações são apenas alguns exemplos de assuntos em que o conhecimento químico é vital para que o/a estudante possa posicionar-se e tomar decisões com consciência.

O estudo da Química, nessa perspectiva, envolve a participação dos jovens e adultos em processos de investigação de problemas e fenômenos presentes no seu dia-a-dia. Ao investigar questões relacionadas, por exemplo, ao lixo, à poluição dos rios e lagos urbanos, à qualidade do ar de sua cidade, os/as estudantes terão oportunidade de elaborar seus conhecimentos, formulando respostas que envolvem aspectos sociais, econômicos, políticos, entre outros, exercendo, desse modo, sua cidadania. É importante que essa formação possibilite conhecer como a Química foi se consolidando como ciência, com seus métodos, modelos e teorias. Isso permite a compreensão da dinâmica da geração do conhecimento, com seus avanços, disputas e erros, e a influência de contextos sociais nesse processo de construção humana. É necessário garantir espaço e tempo escolares para que sejam abordados esses temas, de forma que o conhecimento faça sentido para a vida dos/as estudantes.

O ensino da Química, com esses pressupostos, envolve a **contextualização sociocultural** dos conhecimentos, isto é, a discussão de processos químicos e suas implicações sociais e ambientais. A contextualização demanda que os conceitos químicos sejam entendidos a partir de em determinadas situações específicas, como, por exemplo, na análise da utilização de materiais e dos resíduos que geram. Envolve, também, a contextualização sócio-histórica, ao serem abordados, por exemplo, conhecimentos sobre o átomo e a estrutura da matéria. O/a estudante poderá entender o impasse que permeou a Química no século XIX, no qual a existência do átomo foi negada por falta de evidências empíricas que dessem suporte ao modelo atômico de Dalton e, assim, compreender a Química como uma ciência na qual,

no nascimento das teorias, as certezas convivem com controvérsias.

O ensino da Química envolve também as **linguagens** específicas das ciências e da Química em particular. Assim, representar transformações químicas por meio de equações requer o emprego de uma linguagem simbólica, que envolve a representação de elementos químicos, moléculas, átomos, das quantidades, dos estados físicos das substâncias, entre outros. As variações de energia e de velocidade de transformações químicas podem ser representadas por diferentes tipos de gráficos. Há, ainda, toda uma gama de representações de moléculas e das ligações químicas, como, por exemplo, o modelo bola-vareta, as fórmulas de Lewis ou uma fórmula estrutural. Essas formas de representação podem indicar propriedades particulares da molécula. Deve-se considerar, também, que algumas palavras e termos específicos que fazem parte da linguagem química são usados na linguagem cotidiana, geralmente com significados diversos daqueles atribuídos pela Química. Por exemplo, palavras como “fusão”, “solução” e “calor” têm um significado diferente no cotidiano e no contexto da Química. A aprendizagem da Química é, dessa forma, indissociável, sem se reduzir a ela, da aprendizagem da **linguagem** própria que a constitui.

A Química constitui-se também de **práticas de investigação**, em que as teorias e os modelos são submetidos a provas empíricas, em um processo constante de formulação de novas teorias, reformulação das já existentes e abandono de outras teorias e modelos. Tais práticas ocorrem por diferentes métodos, cada qual com um propósito de uso. Ao se exercitar na prática desses métodos das ciências, o/a estudante experimenta processos comuns do fazer Química, como obter dados por meio de experimentos, determinando, por exemplo, propriedades dos materiais; elaborar hipóteses sobre um problema, propor e realizar investigações, como investigar a qualidade da água que abastece a cidade; elaborar conclusões e avaliar soluções e comunicar seus achados. Enfim, são inúmeras as possibilidades pelas quais os/as estudantes podem vivenciar **processos de investigação** que levem a respostas para questões concretas sobre problemas reais.

Todas essas ações têm sentido apenas quando articuladas a **conhecimentos conceituais** que permitem dar sentido aos processos de contextualização sociocultural e histórico e aos processos de

investigação. A Química envolve conhecimentos sobre o uso, as propriedades e as transformações dos materiais, bem como de modelos submicroscópicos que explicam esses comportamentos. É no contexto de uso que esses conhecimentos ganham importância, como no reconhecimento e na análise das propriedades que os plásticos apresentam e que possibilitaram que substituíssem os metais na carroceria de automóveis. Para entender muitos dos usos dos materiais, os/as estudantes terão de recorrer a estudos da estrutura atômico-molecular e das interações entre átomos, íons e moléculas. Por exemplo, diamante, grafite, grafeno e nanotubos de carbono apresentam diferentes propriedades e usos, ainda que compostos pelo mesmo elemento químico, o carbono. Conhecimentos conceituais sobre as transformações químicas, como as relações de massa, a energia envolvida, a extensão e a velocidade com que ocorrem são importantes para auxiliar jovens e adultos no entendimento de processos que acontecem no meio natural, na indústria, em suas casas, ampliando, assim, a compreensão do mundo físico e social.

Essas várias dimensões do conhecimento da Química constituem os eixos formativos, que estruturam a aprendizagem a ser conduzida, para orientar o currículo deste e dos demais componentes curriculares da área de Ciências da Natureza para a Educação Básica. Ou seja, os eixos do **conhecimento conceitual (CC)**, da **contextualização social, cultural e histórica (CSCH)**, dos **processos e práticas de investigação (PI)**, e da **linguagem das ciências (LC)** estruturarão a formação pretendida.

A ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

O ensino de Química no Ensino Médio pode propiciar aos/às estudantes vivências e aprendizagens únicas, próprias da relação com essa rica e complexa forma de conhecer o mundo criada pela humanidade. Eles compreenderão que estudar Química contribui para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente e tomar decisões fundamentadas, ao compreenderem certas relações que ficariam invisíveis na ausência do seu estudo, levando-os a ocupar outro lugar no mundo.

Para a organização da Base Nacional Comum Curricular de Química, no Ensino Médio, são propostas seis Unidades Curriculares que remetem aos grandes temas da Química e a algumas práticas de investigação relevantes para a sociedade brasileira.

UNIDADE CURRICULAR 1 – MATERIAIS, PROPRIEDADES E USOS: ESTUDANDO MATERIAIS NO DIA-A-DIA.

Nesta unidade estão incluídos conhecimentos químicos que possibilitam compreender a importância das propriedades dos materiais e as relações dessas propriedades com o seu uso.

UNIDADE CURRICULAR 2 – TRANSFORMAÇÕES DOS MATERIAIS NA NATUREZA E NO SISTEMA PRODUTIVO: COMO RECONHECER REAÇÕES QUÍMICAS, REPRESENTÁ-LAS E INTERPRETÁ-LAS.

Nesta unidade, os estudos de Química estão voltados para a compreensão de reações químicas: como elas ocorrem, que energia produzem ou consomem e com que velocidade se processam.

UNIDADE CURRICULAR 3 – MODELOS ATÔMICOS E MOLECULARES E SUAS RELAÇÕES COM EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E PROPRIEDADES DOS MATERIAIS.

Nesta unidade são estudados modelos explicativos da Química relativos à estrutura molecular que, entre outros, possibilitam a compreensão do comportamento e das propriedades das substâncias químicas e materiais.

UNIDADE CURRICULAR 4 – ENERGIA NAS TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS: PRODUZINDO, ARMAZENANDO E TRANSPORTANDO ENERGIA PELO PLANETA.

Nesta unidade, o foco é dado aos aspectos energéticos implicados nas transformações químicas, enfatizando os processos de geração, de armazenamento e de transporte de energia e suas consequências para a vida e o ambiente.

UNIDADE CURRICULAR 5 – A QUÍMICA DE SISTEMAS NATURAIS: QUALIDADE DE VIDA E MEIO AMBIENTE.

Nesta unidade, é dada ênfase à necessidade de se estudar e investigar os sistemas químicos naturais constituídos pelos rios e lagos, pelo ar atmosférico e pelos solos que se distribuem por todos os quatro cantos do Brasil. Assim, a Química passa a ser aplicada na investigação de questões ambientais relacionadas à qualidade de corpos d'água, do ar atmosférico e dos solos presentes em todos os municípios e áreas rurais brasileiras.

UNIDADE CURRICULAR 6 – OBTENÇÃO DE MATERIAIS E SEUS IMPACTOS AMBIENTAIS.

Nesta unidade, também a questão ambiental é colocada em foco, considerando-se a produção de materiais importantes para a economia brasileira, como petróleo, minérios, fármacos, alimentos etc. O ensino de Química no Ensino Médio pode propiciar aos/às estudantes vivências e aprendizagens únicas, próprias da relação com essa rica e complexa forma de conhecer o mundo criada pela humanidade. Eles compreenderão que estudar Química contribui para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente e tomar decisões fundamentadas, ao compreenderem certas relações que ficariam invisíveis na ausência do seu estudo, levando-os a ocupar outro lugar no mundo.

A BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

A Biologia é uma ciência que tem como objeto de estudo o fenômeno **vida** e, juntamente com a Física, a Química, a Astronomia e a Geociências, agrega um conjunto de conhecimentos que buscam compreender e explicar fenômenos naturais e processos de natureza científica e tecnológica.

O componente curricular Biologia tem se estruturado em torno do pressuposto de que entender a vida como fenômeno é reconhecer que os sistemas orgânicos estão em constante transformação, têm elevada

complexidade, são abertos e estabelecem interações com o ambiente, trocando energia, participando da ciclagem de matéria e respondendo a estímulos do meio. Portanto, para compreendê-la satisfatoriamente, é preciso ter em conta tanto as distintas escalas temporais em que os processos biológicos agem, como os diversos níveis de organização em que se realizam. Nessa perspectiva, o ensino de Biologia deve contemplar desde os processos que ocorrem no tempo de vida de um organismo e nos níveis de organização abaixo dele, àqueles que compreendem um intervalo de tempo muito maior, de caráter filogenético, que atravessam diversas gerações de populações de organismos, além dos que ocorrem em sistemas mais amplos, como comunidades e ecossistemas. Essa diversidade de escalas e níveis em que a vida pode/deve ser investigada está na origem dos diversos campos das Ciências Biológicas, como a Biologia celular e molecular, a Anatomia, a Fisiologia, a Genética, a Ecologia e a Biologia evolutiva. Apesar dessa diversidade de campos, a noção de evolução e o pressuposto de que todas as formas vivas descendem de um ancestral comum permite que a Biologia seja uma disciplina integrada. Por esta razão, defende-se a centralidade e o papel integrador da evolução nos currículos do Ensino Médio.

A inserção da Biologia como componente curricular nessa etapa tem se dado também pela ampliação das interfaces entre essa ciência, processos e produtos tecnológicos e questões de âmbito social, político, ético e moral. O jovem não pode prescindir do **conhecimento conceitual** em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco. É importante, por exemplo, que os/as estudantes saibam aplicar, de forma adequada, a teoria da seleção natural para explicar eventos evolutivos como o surgimento de bactérias resistentes a antibióticos, o problema da obesidade em algumas populações humanas ou a diversificação de espécies.

O **conhecimento conceitual** pode, portanto, promover uma aproximação dos jovens com os conhecimentos produzidos pela Biologia, que circulam em mídias eletrônicas às quais têm acesso e nas discussões sociopolíticas sobre temas que envolvem ciência e tecnologia. Por meio de uma abordagem histórica e filosófica no tratamento destes temas, é possível construir uma visão crítica do conhecimento científico e tecnológico e de sua relação com a sociedade. Um exemplo de abordagem desta natureza é o exame da função ideológica que os conceitos de competição inter-racial e de extinção de raças desempenharam em ações imperialistas das potências europeias no século XIX, dando origem a projetos de eugenia, hierarquização, subordinação e escravidão de raças. Mais recentemente, podemos analisar a influência do discurso da genética contemporânea – ao tratar da variabilidade genética humana e a desconstrução do conceito de raça – sobre políticas afirmativas.

Essas questões dizem respeito ao eixo **contextualização histórica, social e cultural**, por meio do qual podem ser abordadas as dimensões social, política, econômica, cultural, ética e artística do conhecimento biológico e suas tecnologias. A contextualização tem como finalidade promover uma aproximação dos/das estudantes ao seu contexto de vida imediato e, ao mesmo tempo, oferecer uma oportunidade de entenderem como se dá a produção desse conhecimento e suas implicações na sociedade. Assim, poderão compreender que a produção do conhecimento não é livre de influências políticas e sociais e que a Biologia é uma ciência dinâmica e de afirmações transitórias.

Igualmente importante é a apropriação pelos/as estudantes dos **processos e das práticas investigativas** dessa ciência, que possa lhes fornecer subsídios para a investigação de fenômenos naturais que lhes instiguem a curiosidade ou que estejam relacionados à resolução de problemas cotidianos e que afetam sua qualidade de vida, como, por exemplo, o procedimento de analisar hemogramas simples para compreender a quantidade de células e fragmentos celulares esperada para o sangue em organismos saudáveis, ou de propor desenhos experimentais para testar o efeito de uma variável ambiental no crescimento de uma espécie de planta de uso comercial.

A Biologia, como toda ciência, tem seus códigos e formas de comunicação. Dessa forma, é preciso garantir aos estudantes o aprendizado da “**linguagem**” da Biologia em seus processos de

produção e divulgação de conhecimentos. Interpretar gráficos filogenéticos e produzir inferências sobre as relações de parentesco entre espécies neles indicadas, nos contextos da compreensão de eventos evolutivos, distinguir o significado de termos que circulam no cotidiano como evolução, adaptação, ambiente e saúde são alguns exemplos desse processo de apropriação da linguagem, que faz parte do aprendizado da Biologia escolar. O conhecimento biológico está presente, portanto, em várias dimensões da vida do/a estudante, seja dentro ou fora da escola, e necessita de um espaço/tempo escolar, para que seja abordado de forma que faça sentido para eles/as.

Essas várias dimensões do conhecimento constituem, portanto, os eixos formativos que estruturam a aprendizagem a ser conduzida, para orientar o currículo deste e dos demais componentes curriculares da área de Ciências da Natureza para a Educação Básica. Ou seja, os eixos do **conhecimento conceitual (CC)**, da **contextualização social, cultural e histórica (CSCH)**, dos **processos e práticas de investigação (PPI)**, e da **linguagem das ciências (LC)** estruturarão a formação pretendida.

Na proposta da BNCC, o ensino de Biologia não deve representar para os/as estudantes a memorização de termos técnicos, ou a aprendizagem fragmentada de uma quantidade enorme de conceitos que não favorece a compreensão dos sistemas vivos e de seus processos, e, conseqüentemente, dos fenômenos complexos e problemas que os envolvem. Defende-se uma abordagem que possa lhes proporcionar uma visão integrada e sistêmica da Biologia e de seu objeto de estudo. Nessa perspectiva, a descrição exaustiva de estruturas, a explicação detalhada dos processos, a nomeação e caracterização da biologia dos mais diversos grupos de organismos não devem ser o fim em si mesmo, mas devem ser empregadas de modo parcimonioso, como ferramenta e subsídio para prover a compreensão de tais princípios e de padrões de organização da vida.

A ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

O conjunto das Unidades Curriculares e a progressão de objetivos de aprendizagem aqui propostos foram organizados com base em três princípios:

(1) dar centralidade e ênfase a conceitos estruturantes do pensamento biológico e a ontodefinições – a exemplo da definição de vida;

(2) permitir que os/as estudantes conheçam e investiguem os fenômenos biológicos nos seus diferentes níveis de organização, desde as interações moleculares no interior de células às interrelações entre populações em um ecossistema;

(3) contemplar de maneira articulada tanto saberes conceituais quanto saberes procedimentais e axiológicos que auxiliem o/a estudante na interpretação de problemas sociocientíficos e no exercício da cidadania e a tomada de decisão socialmente responsável. Consideramos que os seguintes conceitos possam cumprir este papel: “sistema”, “complexidade”, “metabolismo”, “homeostase”, “biodiversidade”, “evolução” e “herança”.

Além disso, também foi considerado o reconhecimento da complexidade dos sistemas vivos e de suas implicações para explicações na Biologia. Tem sido reconhecido, pela filosofia da Biologia, que a complexidade organizacional dos sistemas vivos produz propriedades emergentes, propriedades que inexistem em qualquer das partes de um sistema, mas são observáveis apenas no nível do sistema como um todo. Desse modo, para que os fenômenos biológicos sejam entendidos é preciso estudá-los em mais de um nível de organização. A homeostase – a propriedade segundo a qual os sistemas vivos são capazes de manter equilíbrio interno dinâmico, apesar de realizarem trocas permanentes de matéria e energia com o ambiente – é, por exemplo, melhor entendida, se considerada como uma propriedade que emerge de um determinado estado de interações moleculares, no âmbito da organização do sistema vivo como um todo. Pretende-se, assim, que os/as estudantes tenham, como base para o ensino de Biologia, uma compreensão sobre como o conhecimento biológico encontra-se organizado e sua legitimação social, tendo em vista os direitos de aprendizagem e os temas integradores propostos pelas DCNs.

O resultado dessas escolhas levou ao conjunto de seis Unidades Curriculares por meio das quais propomos uma possível organização do conhecimento biológico que dê conta de uma visão integrada do fenômeno vida.

UNIDADE CURRICULAR 1 – BIOLOGIA: A VIDA COMO FENÔMENO E SEU ESTUDO

Nesta unidade, pretende-se apresentar a Biologia como ciência que tem a vida como objeto de estudo. Procura-se responder a questões sobre o que faz a vida ser um fenômeno único e coerente de modo a se tornar objeto de uma ciência autônoma, mas integrada com as demais disciplinas, ou sobre o que há nos sistemas vivos que os torna diferentes dos sistemas físicos e químicos. Outras questões podem ser levantadas, como as implicações que essas diferenças apresentam para o modo como a Biologia produz conhecimento. Para tanto, são centrais as seguintes noções: os sistemas vivos são capazes de mudar ao longo do tempo; os sistemas vivos são conjuntos complexos de partes integrantes, que se interrelacionam de modo que mudanças ocorridas em um nível de organização afetam os demais níveis.

UNIDADE CURRICULAR 2 – BIODIVERSIDADE: ORGANIZAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DOS ORGANISMOS VIVOS

Um dos aspectos distintivos da vida é sua diversidade. Nesta unidade, pretendemos responder as questões sobre como essa biodiversidade pode ser e tem sido ordenada em sistemas de classificação e como a diversidade de organismos se encontra distribuída no tempo e no espaço. Para isso, é preciso entender: que, apesar da grande diversidade de organismos, há possibilidades de organização em categorias com base em padrões compartilhados; que os organismos interagem com seus ambientes bióticos e abióticos; que tais relações são influenciadas pelo tempo e espaço, de modo que as propriedades ecológicas das espécies são resultado da evolução. A unidade propõe que exemplos de diferentes domínios (*Eubacteria*, *Archae* e *Eukaria*) sejam utilizados nas discussões propostas.

UNIDADE CURRICULAR 3 – ORGANISMO: SISTEMA COMPLEXO E AUTORREGULÁVEL

Nesta unidade, pretende-se construir uma visão dos organismos como sistemas complexos, nos quais os processos metabólicos ocorrem em diferentes níveis (do molecular ao sistêmico), de maneira integrada, coordenada e autorregulável. Tais processos conseguem manter suas condições internas relativamente constantes (homeostase), apesar das influências externas. Com base nisso, pretende-se responder a questões sobre como o organismo se mantém em homeostase, mantendo integração entre os sistemas complexos e organizados no processo de retroalimentação, e se os fatores externos podem interferir no funcionamento dos sistemas integrados mantenedores do organismo. Para tanto, é central a compreensão da relação, estrutura e função nos níveis de organização da célula, tecidos e órgãos, de mecanismos autorregulatórios, e dos processos de transformação de matéria e energia que permitem manutenção destes sistemas (metabolismo celular). Além disso, deve-se entender que a manutenção íntegra dos sistemas fisiológicos depende de fatores internos e/ou externos, como temperatura e pH, relacionados ao processo de retroalimentação para garantir a homeostase.

UNIDADE CURRICULAR 4 – HEREDITARIEDADE: PADRÕES E PROCESSOS DE ARMAZENAMENTO, TRANSMISSÃO E EXPRESSÃO DE INFORMAÇÃO

Nesta unidade, pretende-se compreender os processos de transmissão de informação genética e sua expressão nos organismos e alterações gênicas. Busca-se responder questões como: porque a prole se assemelha à geração parental não sendo, de modo geral, idêntica a ela; que técnicas podem ser usadas para realizar, por exemplo, um teste de paternidade e quais seriam as possíveis implicações sociais do uso e acesso a técnicas de engenharia genética, a exemplo da produção de transgênicos, clonagem e terapias gênicas. Para isso, é importante tratar, de modo integrado, os processos de divisão celular, gametogênese e desenvolvimento embrionário e os conceitos de DNA, cromossomos e alelos; introduzir o conceito de herança epigenética na abordagem das interações entre herdabilidade e fatores ambientais na constituição fenotípica; e abordar as inovações

relativas a terapias gênicas e doenças genéticas. Nas questões relacionadas à determinação genética do sexo é importante ponderar a diversidade presente em todos os domínios de seres vivos. Porém, é importante também o destaque para a espécie humana, mostrando que as ideias sobre sexo e gênero também são construção sociais e que a normalidade é um conceito relativo.

UNIDADE CURRICULAR 5 – EVOLUÇÃO: PADRÕES E PROCESSOS DE DIVERSIFICAÇÃO DA VIDA

Um dos aspectos distintivos dos sistemas vivos é o fato de serem capazes de mudar ao longo do tempo, produzir variações e diversificar-se. Nesta unidade, busca-se a compreensão das explicações que a Biologia oferece, por meio da evolução, para a origem da diversidade de formas orgânicas e diversificação dos organismos. Pretende-se abordar, desde questões que instigam nossa curiosidade – como a explicação para a existência de formas tão distintas de vertebrados como aves, serpentes e baleias – a problemas que afetam nossa qualidade de vida - como a questão de porque alguns antibióticos não são mais eficazes no combate a algumas infecções. Esses fenômenos dizem respeito tanto a padrões e processos de macroevolução – as grandes mudanças que vemos na história da vida, relacionadas a eventos evolutivos acima do nível de especiação, como as irradiações adaptativas, origem dos grandes grupos e extinções – quanto de microevolução – mudanças nas frequências alélicas e distribuições de características ao longo das muitas gerações de uma população. Para explicá-los, são centrais o conceito de ancestralidade comum, a noção da extensão do tempo geológico e a compreensão de mecanismos evolutivos – como a seleção natural, deriva genética, e mudanças no desenvolvimento decorrentes de alterações na expressão gênica.

UNIDADE CURRICULAR 6 – ECOSISTEMAS: INTERAÇÕES ORGANISMO-MEIO

A proposta desta unidade é abordar os aspectos envolvidos no funcionamento e composição dos ecossistemas e da biosfera. Pretende-se ampliar a discussão sobre a relação entre Biodiversidade e Sustentabilidade e seus aspectos políticos, econômicos, sociais,

éticos, estéticas e culturais. Como a problemática ambiental é um assunto recorrente e relevante, algumas questões serão discutidas nesta unidade, tais como os principais problemas ambientais locais, regionais e mundiais que comprometem a sobrevivência de determinado ambiente, ou a forma como o conhecimento de diferentes povos pode auxiliar na manutenção e preservação da biodiversidade. Tais questões, muitas vezes controversas, trarão subsídios para a valoração, usos e conservação da Biodiversidade em todos os seus níveis. As reflexões produzidas terão como finalidade subsidiar ações sustentáveis, como meta universal, e a percepção de que, no ambiente, ocorrem as relações dinâmicas e de constante interação entre os organismos e o meio.

— AS UNIDADES CURRICULARES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO MÉDIO

UNIDADES CURRICULARES DA FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

- UNIDADE CURRICULAR 1 – MOVIMENTOS DE OBJETOS E SISTEMAS
- UNIDADE CURRICULAR 2 – ENERGIAS E SUAS TRANSFORMAÇÕES
- UNIDADE CURRICULAR 3 – PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
- UNIDADE CURRICULAR 4 – ELETROMAGNETISMO – MATERIAIS E EQUIPAMENTOS
- UNIDADE CURRICULAR 5 – MATÉRIA E RADIAÇÃO – CONSTITUIÇÃO E INTERAÇÕES
- UNIDADE CURRICULAR 6 – TERRA E UNIVERSO - FORMAÇÃO E EVOLUÇÃO

■ UNIDADE CURRICULAR 1 – MOVIMENTOS DE OBJETOS E SISTEMAS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE FÍSICA	EIXOS
<p>(EM11CN01)</p> <p>Observar e descrever posições, deslocamentos e velocidades de objetos em linhas, como carros em estradas; em planos, como bolas numa quadra; ou no espaço, como aviões em torno do globo.</p>	CC
<p>(EM11CN02)</p> <p>Atribuir a permanência de um objeto numa mesma posição, ou a constância de sua velocidade, ao cancelamento das forças agindo nele, e atribuir qualquer alteração na sua velocidade à força resultante atuando nele.</p>	CC
<p>(EM11CN03)</p> <p>Relacionar força, tempo de aplicação e variação da velocidade de objetos para interpretar situações, como a ação de pneus em frenagens e acelerações ou a ação de equipamentos de segurança de passageiros.</p>	CC CSCH
<p>(EM11CN04)</p> <p>Reconhecer a existência de diferentes explicações expressas ao longo da história para a produção e mudança de movimentos e compará-las com interpretações espontâneas, não científicas, e não raro encontráveis ainda hoje.</p>	CC CSCH PI
<p>(EM11CN05)</p> <p>Estabelecer condições para o equilíbrio estático de estruturas fixas, como edifícios e pontes, e para o equilíbrio dinâmico de objetos móveis, como veículos, balões, aviões ou navios.</p>	CC CSCH
<p>(EM11CN06)</p> <p>Caracterizar energia mecânica de objeto ou sistema, como soma da energia cinética, que é função das velocidades, com a energia potencial, que é função das posições, observando a conservação da energia mecânica em situações ideais, como quedas livres.</p>	CC
<p>(EM11CN07)</p> <p>Prever ou avaliar movimentos em quedas, sistemas planetários ou objetos sob a ação de molas, tendo como pressuposto a conservação da energia mecânica.</p>	CC PI

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE FÍSICA	EIXOS
(EM11CN08) Conceber e realizar arranjos experimentais em que se possa avaliar ou verificar a antecipação de movimentos, como a oscilação de pêndulos, ou de deformações, como na colisão de objetos elásticos.	CC PI
(EM11CN09) Determinar experimentalmente relações entre variáveis como o valor da aceleração da gravidade, a altura e o tempo numa queda livre, ou no percurso de uma esfera em canaleta inclinada, ou entre comprimento de pêndulos e sua frequência de oscilação.	CC PI
(EM11CN10) Representar e/ou obter informações de tabelas, esquemas e gráficos de valores de grandezas que caracterizam movimentos ou causas de suas variações; converter tabelas em gráficos e vice-versa; estimar e analisar variações com base nos dados.	LC
(EM11CN11) Reconhecer e analisar a propriedade do uso de conceitos e linguagens da Física, em textos e símbolos do cotidiano, como jornais, TV, músicas, Internet, sinalizações de trânsito, advertências sobre riscos e manuais de equipamentos.	LC
(EM11CN12) Elaborar relatórios de experimentos e/ou pesquisas teóricas, utilizando linguagem científica e apresentar seus resultados por meios textos, gráficos ou recursos virtuais de comunicação e informação.	LC

■ UNIDADE CURRICULAR 2 – ENERGIAS E SUAS TRANSFORMAÇÕES

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM - ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE FÍSICA	EIXO
(EM12CN01) Identificar processos de trocas térmicas e mudanças de temperatura, como condução, convecção e irradiação, em ciclos naturais e equipamentos como fornos, refrigeradores e caldeiras, representando esses processos em diagramas e modelos cinéticos.	CC CSCH

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM - ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE FÍSICA	EIXO
<p>(EM12CN02)</p> <p>Utilizar propriedades térmicas das substâncias, como condutividade, calor específico, calores latentes, coeficiente de dilatação, calor de combustão, na análise de fenômenos térmicos e explicar essas propriedades por meio de modelos cinético-moleculares.</p>	<p>CC PI</p>
<p>(EM12CN03)</p> <p>Caracterizar energia interna de sistemas, a exemplo da substância de operação de máquinas térmicas, como soma de energias de movimento e configuração de suas partículas, e sua variação, como a diferença entre o que recebe em calor e o que entregue em trabalho.</p>	<p>CC</p>
<p>(EM12CN04)</p> <p>Considerar os princípios da termodinâmica, de conservação e degradação da energia, para explicar o funcionamento de máquinas térmicas reais, com sua limitação na conversão calor-trabalho, descrevendo suas etapas de operação e sua eficiência ou rendimento.</p>	<p>CC CSCH</p>
<p>(EM12CN05)</p> <p>Analisar fontes de energia de grande escala, como petróleo, hidrelétricas e termelétricas, considerando seu sentido econômico e social, os impactos ambientais e climáticos, a viabilidade e custo de alternativas como biocombustíveis, usinas eólicas e coletores solares.</p>	<p>CSCH</p>
<p>(EM12CN06)</p> <p>Compreender a relação entre o desenvolvimento das máquinas térmicas na Primeira Revolução Industrial e o surgimento da termodinâmica, avaliando transformações econômicas, sociais e ambientais que têm ocorrido desde então.</p>	<p>CSCH</p>
<p>(EM12CN07)</p> <p>Construir equipamentos simples, como aquecedor solar caseiro, fogão solar ou protótipo de máquina térmica, usando componentes de fácil obtenção como canos plásticos, espelhos ou sucatas, explicitando a compreensão dos fenômenos envolvidos.</p>	<p>CSCH</p>
<p>(EM12CN08)</p> <p>Representar e/ou obter informações de tabelas, esquemas e gráficos de variações de propriedades e estados térmicos, assim como converter tabelas em gráficos e vice-versa.</p>	<p>LC</p>

■ UNIDADE CURRICULAR 3 – PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM - ESTUDOS DE FÍSICA EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO	EIXOS
<p>(EM13CN09)</p> <p>Descrever e explicar fenômenos acústicos, como eco, ressonância, efeito Doppler ou operação e características de instrumentos musicais, a partir de propriedades ondulatórias do som como amplitude, frequência e fase.</p>	<p>CC</p> <p>CSCH</p>
<p>(EM13CN010)</p> <p>Analisar equipamentos óticos como lentes corretivas de óculos, telescópios e microscópios, identificando a formação de imagens e caracterizando os fenômenos luminosos envolvidos, como reflexão, refração e difração.</p>	<p>CC</p> <p>CSCH</p>
<p>(EM13CN11)</p> <p>Descrever características de feixes de luz policromáticos, como de velhas lanternas de pilha, monocromáticos, como de lâmpadas de sódio, e coerentes, como o laser, que pode ser utilizado no transporte de informações, analogamente às ondas de rádio.</p>	<p>CC</p> <p>CSCH</p>
<p>(EM13CN12)</p> <p>Compreender os processos físicos envolvidos nos diferentes sistemas de registro e transmissão de informação sob a forma de sons e imagens, com ondas em transmissão aberta, moduladas na amplitude e na frequência, ou usando laser em cabos de fibras óticas.</p>	<p>CC</p> <p>CSCH</p>
<p>(EM13CN13)</p> <p>Estudar o desenvolvimento histórico dos meios de registro, processamento e transmissão de informações, contextualizando comunicações, por sinais gestuais, visuais e sonoros, desde formas primitivas até modernas técnicas de processamento e comunicação.</p>	<p>CSCH</p>
<p>(EM13CN14)</p> <p>Realizar experimentos e confeccionar equipamentos simples, em arranjos experimentais factíveis, para investigar fenômenos acústicos ou óticos, como câmeras escuras de orifício com ou sem lente, periscópios, tubos sonoros e instrumentos musicais.</p>	<p>PPI</p>
<p>(EM13CN15)</p> <p>Investigar questões de interesse e relevância social relativas à comunicação e à informação, identificando problemas e apontando soluções, como poluições sonora, visual e eletromagnética, atenção a pessoas surdas, cegas e com baixa visão.</p>	<p>CSCH</p> <p>PPI</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM - ESTUDOS DE FÍSICA EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO	EIXOS
(EM13CN16) Analisar e produzir textos, representando grandezas, utilizando códigos, símbolos e nomenclaturas da Física em torno de sons, de imagens e das informações e seu processamento.	LC

■ **UNIDADE CURRICULAR 4 – ELETROMAGNETISMO – MATERIAIS E EQUIPAMENTOS**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM - ESTUDOS DE FÍSICA EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO	EIXOS
(EM14CN01) Compreender e explicar o funcionamento de circuitos elétricos simples de equipamentos do cotidiano, como chuveiros, aquecedores e lâmpadas, a partir de princípios gerais e modelos simples, associando suas tensões, resistências e potências.	CC CSCH
(EM14CN02) Estabelecer as relações entre campos elétricos e magnéticos, em suas variações no tempo e no espaço, identificando os princípios de funcionamento de equipamentos e sistemas, tais como eletroímãs, motores, geradores, transformadores, microfones, alto-falantes.	CC CSCH
(EM14CN03) Compreender a relação entre o desenvolvimento do eletromagnetismo e a Segunda Revolução Industrial, assim como avaliar seus impactos ambientais, sociais e culturais.	CSCH
(EM14CN04) Construir equipamentos simples de sentido prático ou lúdico, a partir de componentes de fácil acesso, explicitando os fenômenos elétricos e magnéticos envolvidos em cada parte do seu arranjo.	CSCH
(EM14CN05) Analisar o funcionamento de usinas elétricas, comparando as de fonte hídrica, térmica ou de diferentes coletores solares; estudar a distribuição e o consumo de energia elétrica, com seu alcance econômico e seus impactos ambientais e sociais.	CSCH

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM - ESTUDOS DE FÍSICA EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO	EIXOS
(EM14CN06) Interpretar e relacionar propriedades elétricas, magnéticas e óticas, como condutibilidade, magnetização, opacidade ou transparência, de materiais como metais, dielétricos e semicondutores interpretando-as a partir de modelos da mobilidade eletrônica.	CC CSCH
(EM14CN07) Descrever e explicar dispositivos semicondutores e lasers, em termos dos princípios físicos que presidem sua operação, e revelar suas propriedades funcionais para uso em equipamentos e sistemas.	CC CSCH
(EM14CN08) Interpretar ou produzir textos de caráter prático, com informações em gráficos, diagramas, ilustrações e tabelas, fazendo uso de símbolos e códigos, para identificar grandezas elétricas, magnéticas e suas variações.	LC

■ **UNIDADE CURRICULAR 5 – MATÉRIA E RADIAÇÃO – CONSTITUIÇÃO E INTERAÇÕES**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM - ESTUDOS AVANÇADOS DE FÍSICA	EIXOS
(EM15CN01) Classificar as radiações eletromagnéticas, como infravermelho, luz visível, ultravioleta, raios X e gama, encontradas no cotidiano individual, na indústria e nos serviços, investigando fontes e tipos de uso em função de sua frequência, energia e comprimento de onda.	CC
(EM15CN02) Investigar radiações com origem nuclear, identificando a radiação gama como onda eletromagnética, as radiações alfa e a beta em sua natureza corpuscular e a variedade de processos que as produzem, eventualmente resultando em transmutação de elementos.	CC PPI
(EM15CN03) Interpretar como o modelo atual dos núcleos atômicos, em termos dos componentes básicos prótons e nêutrons, se sustenta, tendo a força nuclear forte como responsável por sua coesão e a força nuclear fraca como responsável pelo decaimento beta.	CC

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM - ESTUDOS AVANÇADOS DE FÍSICA	EIXOS
(EM15CN04) Reconhecer o caráter dual da radiação e da matéria, a um só tempo onda e partícula, e associar tais manifestações complementares à forma com que se dão suas propagações e a suas interações.	CC
(EM15CN05) Analisar os vários usos da energia nuclear, em diagnósticos e terapias médicas, gamagrafia industrial, preservação de alimentos, artefatos bélicos e geração de energia elétrica, cotejando benefícios e problemas, como os do descarte de materiais radioativos.	CSCH
(EM15CN06) Comparar diferentes modelos explicativos para a constituição da matéria, desenvolvidos ao longo da história, como os modelos de Dalton, Rutherford e Bohr, e esboçar o modelo atual das forças fundamentais em termos de quarks, leptons e bósons mediadores.	CC CSCH
(EM15CN07) Conceber e apresentar procedimentos para investigar a interação matéria-radiação, em função da radio-transparência dos materiais e da frequência da radiação, utilizando modelos científicos e variadas linguagens e recursos de comunicação.	PPI
(EM15CN08) Interpretar ou produzir textos fazendo uso de unidades científicas como Hertz, elétron-Volt, sievert ou megaton, para expressar grandezas que caracterizam radiações e outros aspectos e processos do âmbito atômico e nuclear.	LC

■ **UNIDADE CURRICULAR 6 – TERRA E UNIVERSO - FORMAÇÃO E EVOLUÇÃO**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM- ESTUDOS AVANÇADOS DE FÍSICA	EIXOS
(EM16CN01) Explicar as interações astronômicas, em diferentes âmbitos, do Sistema Solar ao intergaláctico, utilizando o conhecimento da atração gravitacional para identificar e estimar distâncias, massas, energias e tempos envolvidos.	CC

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM- ESTUDOS AVANÇADOS DE FÍSICA	EIXOS
<p>(EM16CN02)</p> <p>Apresentar modelo simplificado da formação e constituição de estrelas, em função da auto-gravitação de nuvens de hidrogênio, das reações de fusão em seu interior e da pressão de radiação resultante que se contrapõe à pressão gravitacional.</p>	CC
<p>(EM16CN03)</p> <p>Identificar etapas da evolução de estrelas de diferentes dimensões, estimadas em função de suas cores, brilhos e outras características observáveis e de modelos que interpretam seus comportamentos.</p>	CC CSCH
<p>(EM16CN04)</p> <p>Compreender a origem dos elementos químicos, desde a nucleossíntese primitiva de hidrogênio, hélio e lítio à nucleossíntese que se processa até o Ferro no interior das estrelas e a de elementos mais pesados em supernovas.</p>	CC
<p>(EM16CN05)</p> <p>Compreender aspectos básicos do modelo padrão do <i>Big Bang</i> para a formação do Universo, localizando e descrevendo os principais eventos espaço-temporais que o caracterizam e identificando algumas lacunas desse modelo.</p>	CC
<p>(EM16CN06)</p> <p>Identificar os eventos associados à exploração do cosmo, relacionando-os a contextos históricos, políticos e socioculturais, como a corrida espacial, a Guerra Fria e a disputa política e econômica entre nações.</p>	CSCH
<p>(EM16CN07)</p> <p>Consultar fontes, sistematizar informações e avaliar criticamente as hipóteses científicas e condições para a existência de vida fora da Terra, também exploradas em obras de ficção literária e cinematográfica.</p>	CC, CSCH, PPI
<p>(EM16CN08)</p> <p>Comparar modelos explicativos da origem e da constituição do Universo, segundo diferentes épocas e culturas, tais como a cosmologia de povos primitivos, a do mundo grego do geocentrismo ao heliocêntrico.</p>	CSCH

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM- ESTUDOS AVANÇADOS DE FÍSICA	EIXOS
(EM16CN09) Produzir textos utilizando unidades cosmológicas, como unidade astronômica, ano-luz e parsec, comparando com as do cotidiano, para estimar distâncias e tempos de percurso da luz de planetas e estrelas e galáxias, avaliando limites de viagens no espaço sideral.	LC

UNIDADES CURRICULARES DA QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO

As Unidades Curriculares, conforme o exposto, enfocam grandes temas da Química, suas aplicações e implicações na sociedade. Os objetivos de aprendizagem tratam desses temas, tomando-se os eixos formativos como referência. Os eixos são indicados pelas iniciais:

- **CC** Conhecimento Conceitual;
- **CSCH** Contextualização Social, Cultural e Histórica;
- **PPI** Processos e Práticas de Investigação;
- **LC** Linguagem das Ciências.

Em cada unidade (UNIDADE CURRICULAR 1 – Materiais, propriedades e usos: estudando materiais no dia a dia; UNIDADE CURRICULAR 2 – Transformações dos materiais na natureza e no sistema produtivo: como reconhecer reações químicas, representá-las e interpretá-las; UNIDADE CURRICULAR 3 – Modelos atômicos e moleculares e suas relações com evidências empíricas e propriedades dos materiais; UNIDADE CURRICULAR 4 – Energia nas transformações químicas: produzindo, armazenando e transportando energia pelo planeta; UNIDADE CURRICULAR 5 - A Química de sistemas naturais: qualidade de vida e ambiente; UNIDADE CURRICULAR 6 – Obtenção de materiais seus benefícios e seus impactos ambientais) , são propostos objetivos de aprendizagem que apontam para três diferentes níveis de complexidade na abordagem de conceitos químicos e temas, considerando-se um nível introdutório, um intermediário e um nível avançado. Nos quadros que apresentam os objetivos, tais níveis foram apontados.

■ UNIDADE CURRICULAR 1 – MATERIAIS, PROPRIEDADES E USOS: ESTUDANDO MATERIAIS NO DIA A DIA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE QUÍMICA	EIXOS
<p>(EM21CN01)</p> <p>Descrever os tipos de materiais de que objetos são feitos, identificar suas propriedades e usos em situações cotidianas e processos tecnológicos de relevância para a sociedade, associando-os à presença de diferentes substâncias.</p>	CC
<p>(EM21CN02)</p> <p>Identificar as propriedades físicas dos materiais e substâncias (temperatura de fusão, temperatura de ebulição, densidade, solubilidade, condutibilidade elétrica, condutibilidade térmica) e relacioná-las a aplicações tecnológicas, como em processos de extração e purificação de substâncias – por exemplo, obtenção do sal de cozinha, a destilação do petróleo – e no emprego de metais para transmissão da eletricidade.</p>	CC CSCH
<p>(EM21CN03)</p> <p>Identificar e investigar as diferentes formas de reutilização, reaproveitamento e reciclagem de materiais utilizados no dia a dia, avaliando o tratamento dado aos resíduos sólidos (lixo) de sua cidade.</p>	CC CSCH
<p>(EM21CN04)</p> <p>Organizar informações sobre a composição de diferentes materiais em rótulos de produtos disponíveis no mercado, identificando a diversidade de componentes, a presença de componentes comuns e os diferentes sistemas de unidades de medidas utilizadas nesses rótulos.</p>	CC CSCH
<p>(EM21CN05)</p> <p>Elaborar procedimentos experimentais para separar, identificar e quantificar substâncias presentes em materiais, por exemplo, investigar a quantidade de etanol dissolvido na gasolina.</p>	CC CSCH PPI
<p>(EM21CN06)</p> <p>Buscar informações e representar dados referentes às propriedades físicas e a mudanças de estado físico dos materiais, por meio de gráficos e tabelas e outras tecnologias de informação e comunicação.</p>	LC

■ UNIDADE CURRICULAR 2 – TRANSFORMAÇÕES DOS MATERIAIS NA NATUREZA E NO SISTEMA PRODUTIVO: COMO RECONHECER REAÇÕES QUÍMICAS, REPRESENTÁ-LAS E INTERPRETÁ-LAS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE QUÍMICA	EIXOS
(EM22CN01) Reconhecer transformações químicas por meio da formação de novas substâncias, sua ocorrência em diferentes escalas de tempo, relacionando-as com transformações que ocorrem no dia a dia.	CC
(EM22CN02) Analisar dados sobre quantidades de reagentes e produtos envolvidos nas transformações químicas, reconhecendo a importância da conservação da massa e da existência de proporcionalidade entre massas nos sistemas produtivos.	CC LC
(EM22CN03) Fazer uso das ideias de Dalton sobre a natureza da matéria como modelo explicativo para a conservação da massa e as proporções entre massas nas transformações químicas, aplicando essas ideias para representar as transformações por meio de equações químicas balanceadas.	CC CSCH LC
(EM22CN04) Reconhecer, analisar e calcular parâmetros quantitativos em transformações químicas que ocorrem em soluções, em sistemas naturais e industriais, utilizando unidades de concentração usuais (g/L; mg/g; porcentagem em volume, em peso, ppm, etc), e as que expressam quantidade de matéria (mol/L, e outras).	CC LC
(EM22CN05) Investigar a produção de materiais e sua utilização em vários setores da sociedade e da vida cotidiana, identificando impactos ambientais e propondo medidas para a redução do consumo e do desperdício.	CC CSCH PPI
(EM22CN06) Identificar, por meio de experimentos simples, variáveis que podem modificar a velocidade com que uma transformação química ocorre (temperatura, pressão, superfície de contato, concentração e presença de catalisadores), reconhecendo a importância do controle, aceleração ou retardamento de processos, da velocidade de transformações que ocorrem na natureza e no sistema produtivo.	CC PPI

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE QUÍMICA	EIXOS
<p>(EM22CN07)</p> <p>Investigar a composição química dos alimentos, relacionar alimentação e saúde, reconhecendo a importância das proteínas, carboidratos, gorduras, vitaminas e sais na obtenção de uma dieta balanceada; reconhecer a relação alimentação e obesidade, desnutrição e outras doenças; avaliar diferentes processos de produção de alimentos.</p>	<p>CC CSCH PPI</p>
<p>(EM22CN08)</p> <p>Analisar e interpretar textos de divulgação científica relacionados às transformações químicas, buscando avaliar a importância do conhecimento químico para a sociedade.</p>	<p>CC LC</p>
<p>(EM22CN09)</p> <p>Reconhecer que existem transformações químicas em que reagentes e produtos coexistem, num estado de equilíbrio químico, identificando variáveis (pressão, temperatura, concentração) que interferem no equilíbrio químico, prevenindo perturbações no estado de equilíbrio; investigar o controle dessas variáveis no sistema produtivo e em sistemas naturais, como na produção de amônia, de biodiesel e na formação de estalactites e estalagmites, entre outros.</p>	<p>CC PPI</p>
<p>(EM22CN10)</p> <p>Compreender reações ácido-base e sua importância para a vida cotidiana, em processos industriais e no ambiente.</p>	<p>CC</p>
<p>(EM22CN11)</p> <p>Identificar a composição de fármacos e compreender o seu processo de produção, relacionando aspectos dessa produção a investimentos em pesquisa e necessidades sociais.</p>	<p>CSHC</p>

■ UNIDADE CURRICULAR 3 – MODELOS ATÔMICOS E MOLECULARES E SUAS RELAÇÕES COM EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E PROPRIEDADES DOS MATERIAIS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE QUÍMICA	EIXOS
<p>(EM23CN01)</p> <p>Compreender o modelo de Dalton como resultado de uma reflexão histórica sobre a natureza da matéria, reconhecendo os avanços que este modelo representou para a compreensão de fenômenos químicos.</p>	CC
<p>(EM23CN02)</p> <p>Identificar a periodicidade de certas propriedades dos elementos químicos e reconhecer a importância da tabela periódica para a sistematização e previsão de propriedades periódicas da matéria, comparando princípios de sua organização ao longo do tempo e relacionando essas propriedades a aplicações práticas.</p>	CC LC
<p>(EM23CN03)</p> <p>Compreender as ideias de Rutherford e de Bohr para explicar a estrutura da matéria, destacando o contexto histórico e as evidências que justificam os modelos propostos.</p>	CC CSCH
<p>(EM23CN04)</p> <p>Interpretar o modelo atômico de Rutherford-Bohr e relacioná-lo com a tabela periódica, destacando as evidências da existência do elétron e do núcleo atômico e as evidências que sustentam o modelo de níveis de energia.</p>	CC
<p>(EM23CN05)</p> <p>Interpretar os modelos de ligações interatômicas (iônicas, metálicas e covalentes) e de interações intermoleculares e investigar suas relações com as propriedades macroscópicas dos materiais, reconhecendo a importância desses conhecimentos na previsão de propriedades de novos materiais.</p>	CC PPI
<p>(EM23CN06)</p> <p>Investigar as relações entre as propriedades de materiais naturais, os usos orientados pelas tradições populares e a possibilidade de sua produção sintética, a partir de modelos das suas estruturas.</p>	CC PPI
<p>(EM23CN07)</p> <p>Representar as moléculas por fórmulas estruturais, eletrônicas e moleculares e inferir as três dimensões do edifício molecular, a partir das representações em duas dimensões, reconhecendo a importância dessas representações para entender comportamentos das substâncias.</p>	CC LC

■ UNIDADE CURRICULAR 4 – ENERGIA NAS TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS: PRODUZINDO, ARMAZENANDO E TRANSPORTANDO ENERGIA PELO PLANETA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE QUÍMICA	EIXOS
<p>(EM24CN01)</p> <p>Identificar transformações químicas que envolvem tanto a produção quanto o consumo de energia térmica, reconhecendo as que podem produzir energia para processos que ocorrem no organismo de seres vivos, em processos industriais e naturais.</p>	<p>CC</p> <p>PPI</p>
<p>(EM24CN02)</p> <p>Interpretar a energia liberada ou consumida em transformações químicas (entalpia de reação), a partir do conceito de energia de ligação, e avaliar quantitativamente valores de energia envolvidos em diferentes processos químicos.</p>	
<p>(EM24CN03)</p> <p>Investigar, utilizando experimentos simples e fontes de informação, a energia envolvida em reações de combustão de alimentos, relacionando-a com a composição dos alimentos e com necessidades de energia dos seres vivos.</p>	<p>CC</p> <p>PPI</p>
<p>(EM24CN04)</p> <p>Investigar, a partir de fontes de informação, a energia envolvida em reações de combustão de combustíveis, relacionando-a com diferentes tipos de combustíveis utilizados em processos produtivos e no cotidiano das pessoas.</p>	<p>CSCH</p> <p>PP</p>
<p>(EM24CN05)</p> <p>Avaliar o impacto ambiental gerado pelo uso de combustíveis fósseis, biocombustíveis e fontes alternativas de energia, considerando parâmetros, como a energia de combustão, geração de gás carbônico e de outras substâncias, eficiência energética, processo de produção do combustível; analisar o consumo desigual de energia por diferentes países e fenômenos como o efeito estufa e o aquecimento global.</p>	<p>CSCH</p> <p>PPI</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE QUÍMICA	EIXOS
(EM24CN06) Compreender e elaborar diagramas associados à produção e ao consumo de energia, a variação de entalpia e a distribuição de energia pelo planeta.	CC LC

■ **UNIDADE CURRICULAR 5 - A QUÍMICA DE SISTEMAS NATURAIS: QUALIDADE DE VIDA E AMBIENTE**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS AVANÇADOS DE QUÍMICA	EIXOS
(EM25CN01) Identificar parâmetros de qualidade da água, buscar informações sobre o tratamento e qualidade da água em sua região, analisar amostras de corpos d'água e propor ações para esclarecer a comunidade sobre a importância da qualidade da água e do uso racional desta.	CC PPI CSCH
(EM25CN02) Compreender os ciclos de carbono, nitrogênio e enxofre, estabelecendo relações entre eles, reconhecendo a sua importância para a vida no planeta e identificando perturbações ambientais que podem alterar esses ciclos.	CC
(EM25CN03) Identificar parâmetros de qualidade do ar e avaliar a poluição do ar atmosférico em áreas industriais e urbanas, propondo ações para melhoria da qualidade do ar em contextos urbanos.	CC PPI CSCH
(EM25CN04) Investigar problemas relacionados à degradação de solos rurais e urbanos - avaliando causas naturais e as de responsabilidade humana nesse processo - e as soluções recomendadas para alguns desses problemas; propor ações que visam à conservação dos solos.	PPI CSCH
(EM25CN05) Elaborar comunicações e produzir mídias sobre problemas ambientais estudados, usando argumentos científicos para apontar causas e sugerir ações, visando o esclarecimento da população.	LC

■ **UNIDADE CURRICULAR 6 – OBTENÇÃO DE MATERIAIS SEUS BENEFÍCIOS E SEUS IMPACTOS AMBIENTAIS**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS AVANÇADOS DE QUÍMICA	EIXOS
<p>(EM26CN01) Compreender os processos de oxidação e de redução e relacioná-los à obtenção de metais, reconhecendo a importância dos metais ao longo da história e atualmente, e avaliando os impactos ambientais causados pela contaminação de metais em águas, solos e outros meios.</p>	<p>CC CSCH</p>
<p>(EM26CN02) Relacionar transformações químicas com a produção de energia elétrica em pilhas e baterias, identificando e comparando a construção e o funcionamento desses dispositivos e os impactos ambientais causados pelo seu uso e descarte inadequado.</p>	<p>CC CSCH</p>
<p>(EM26CN03) Avaliar a atividade mineradora no Brasil e seus impactos ambientais, analisando custos e benefícios dessa atividade produtiva a partir de argumentos científicos, sociais, econômicos e ambientais.</p>	<p>CSCH</p>
<p>(EM26CN04) Compreender os processos de obtenção de novos materiais (cerâmicas, nano-materiais, compósitos, ligas e polímeros) e avaliar o seu alcance no aprimoramento dos materiais tradicionais e impactos ambientais causados por sua produção e uso.</p>	<p>CC CSCH</p>
<p>(EM26CN05) Compreender a importância da indústria do petróleo na obtenção de combustíveis e de matérias primas para outros produtos utilizados pela sociedade, avaliando impactos ambientais causados por esses processos e o uso alternativo de matérias primas renováveis com a mesma finalidade.</p>	<p>CC CSCH</p>

UNIDADES CURRICULARES DA BIOLOGIA

■ **UNIDADE CURRICULAR 1 – BIOLOGIA: A VIDA COMO FENÔMENO E SEU ESTUDO**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE BIOLOGIA	EIXOS
(EM31CN01) Identificar os processos característicos dos sistemas vivos e princípios da organização da vida que a tornam um fenômeno único e objeto de estudo de uma ciência unificada, no contexto da história do desenvolvimento da Biologia como campo de conhecimento.	CC
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS DE BIOLOGIA – N INTERMEDIÁRIO	EIXOS
(EM31CN02) Reconhecer que para compreender os sistemas vivos é preciso considerar suas partes constituintes, o modo como estão integradas em termos de estrutura e função, e seu nível hierárquico de organização	CC
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS AVANÇADOS DE BIOLOGIA	EIXOS
(EM31CN03) Compreender as diferentes propostas de definir vida ao longo da história da Biologia e aplicá-las no exame das discussões sobre formas limítrofes ou fronteiriças de vida	CC CSCH LC

■ **UNIDADE CURRICULAR 2 – BIODIVERSIDADE: ORGANIZAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DOS ORGANISMOS VIVOS**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE BIOLOGIA	EIXOS
(EM32CN01) Entender o conceito de nicho a partir de uma compreensão de que os seres vivos se relacionam com componentes bióticos e abióticos do ambiente influenciando a sua distribuição, abundância e composição.	CC

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE BIOLOGIA	EIXOS
<p>(EM32CN02)</p> <p>Discutir alguns exemplos de seres vivos que causam doenças fitossanitárias, veterinárias e humanas, organizando informações que contenham dados sobre formas de contaminação e prevenção das mesmas.</p>	<p>CC</p> <p>CSCH</p>
<p>(EM32CN03)</p> <p>Conhecer, relacionar e explicar, por meio de exemplos, a importância ecológica de representantes dos vírus, moneras, protistas, fungos, vegetais e animais na natureza.</p>	<p>CSCH</p> <p>PPI</p> <p>LC</p>
<p>(EM32CN04)</p> <p>Compreender que a biodiversidade resulta de processos evolutivos e pode ser organizada em sistemas de classificação que expressam as relações filogenéticas dos grupos de seres vivos.</p>	<p>LC</p>
<p>(EM32CN05)</p> <p>Reconhecer que o funcionamento de um ecossistema é influenciado pelo tempo e pelo espaço e que acontecem transferências de energia e ciclagem da matéria entre seus componentes (teias e cadeias), mostrando que a perda da biodiversidade gera desequilíbrios em um ambiente.</p>	<p>PPI</p>
<p>(EM32CN06)</p> <p>Compreender que o conceito de biodiversidade pode ser tratado nos vários níveis hierárquicos da biologia (genético, de espécies e ecossistêmico).</p>	<p>CC</p>
<p>(EM32CN07)</p> <p>Aplicar o conceito de biodiversidades na resolução de problemas sociocientíficos e processos relevantes para a sociedade.</p>	<p>CSCH</p> <p>PPI</p>

UNIDADE CURRICULAR 3 – ORGANISMO: SISTEMA COMPLEXO E AUTORREGULÁVEL

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE BIOLOGIA	EIXOS
<p>(EM33CN01) Reconhecer o metabolismo como sistema ordenado de processos de transformação de matéria e energia, que envolve etapas de construção e degradação de compostos e suas interferências pelos fatores ambientais.</p>	<p>CC PPI</p>
<p>(EM33CN02) Compreender as propriedades estruturais das biomoléculas e de sua função no metabolismo celular, para permitir uma visão geral dos mecanismos pelos quais a célula degrada os nutrientes para obtenção de energia e síntese das principais macromoléculas</p>	<p>CC</p>
<p>(EM33CN03) Analisar o caráter da célula como unidade fundamental da vida e sistema altamente ordenado, que interage com o ambiente externo, no contexto da compreensão de como as rotas metabólicas ocorrem de modo integrado nos diversos componentes celulares</p>	<p>CC PPI</p>
<p>(EM33CN04) Compreender o papel desempenhado por mecanismos autorregulatórios que formam alças de retroalimentação na manutenção da homeostase</p>	<p>CC</p>
<p>(EM33CN05) Compreender o papel das divisões celulares por mitose no processo de regeneração dos tecidos e na reprodução assexuada nos eucariontes e procariontes e o papel da meiose no processo de gametogênese, promoção da variabilidade genética e transmissão precisa de características hereditárias e manutenção da vida dos organismos</p>	<p>CC PPI LC</p>
<p>(EM33CN06) Aplicar o conceito de homeostase na compreensão e proposição de modelos explicativos para doenças sistêmicas</p>	<p>CC, PPI</p>
<p>(EM33CN07) Reconhecer que a manutenção dos organismos ocorre em função de interações com os ambientes bióticos e abióticos e que suas propriedades são resultantes de evolução</p>	<p>CSCH PPI</p>

■ UNIDADE CURRICULAR 4 – HEREDITARIEDADE: PADRÕES E PROCESSOS DE ARMAZENAMENTO, TRANSMISSÃO E EXPRESSÃO DE INFORMAÇÃO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE BIOLOGIA	EIXOS
(EM34CN01) Reconhecer o papel da herança na preservação de características manifestas nos organismos ao longo das gerações (estabilidade intergeracional).	CC
(EM34CN02) Reconhecer que a informação genética é a mesma em todas as células somáticas de um organismo, independente da função que desempenham nos diferentes tecidos.	CC
(EM34CN03) Relacionar formação de gametas, o processo de segregação cromossômica e as proporções mendelianas esperadas no contexto de resolução de problemas envolvendo determinação de genótipo em um cruzamento hipotético.	PPI LC
(EM34CN04) Entender a relação entre cromossomos, genes e alelos nos processos de transmissão de informação nos organismos, compreendendo o modelo da estrutura do DNA proposto por Watson e Crick, no contexto da análise da busca pela estrutura molecular da informação genética.	CC CSCH PPI LC
(EM34CN05) Compreender as noções sobre Biotecnologia, com ênfase em suas aplicações e no desenvolvimento de tecnologias voltadas para o interesse humano, assim como apresentar algumas das metodologias utilizadas na engenharia genética.	CSCH PPI LC
(EM34CN06) Avaliar criticamente explicações sobre características comportamentais humanas que têm sido propagadas a partir de visões deterministas biológicas, por meio da aplicação de conhecimentos sobre as complexas relações entre processos genéticos, epigenéticos e fatores ambientais na expressão de fenótipos.	CSCH PPI LC

■ UNIDADE CURRICULAR 5 – EVOLUÇÃO: PADRÕES E PROCESSOS DE DIVERSIFICAÇÃO DA VIDA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE BIOLOGIA	EIXOS
<p>(EM35CN01)</p> <p>Analisar a extensão do tempo geológico, os processos de fossilização e datação, e sua importância para entender a evolução, no contexto do exame da história da vida na terra e da distribuição no tempo e espaço da biodiversidade.</p>	CC
<p>(EM35CN02)</p> <p>Compreender os conceitos de ancestralidade comum, filogenia e homologia no contexto da interpretação de gráficos filogenéticos e das relações de parentesco entre grupos taxonômicos neles indicadas.</p>	CC LC
<p>(EM35CN03)</p> <p>Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as diferenças de gênero, comportamento sexual e nos debates sobre distinção de grupos humanos com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos.</p>	CSCH PPI
<p>(EM35CN04)</p> <p>Compreender como diferentes processos relacionados à microevolução, como seleção natural e deriva genética, podem estar relacionados de modo não linear, com outros processos e fatores evolutivos, como as mudanças em padrões ambientais e mudanças no desenvolvimento de formas orgânicas, na explicação de eventos de macroevolução, no contexto de narrativas históricas de eventos desta natureza, como a transição pelas plantas e pelos tetrápodes para o ambiente.</p>	CSCH PPI
<p>(EM35CN05)</p> <p>Aplicar a teoria da seleção natural e o conceito de adaptação na resolução de problemas sociocientíficos que afetam nossa qualidade de vida, como a resistência bacteriana a antibióticos, a obesidade, ou o manejo de pragas agrícolas.</p>	CSCH PPI
<p>(EM35CN06)</p> <p>Compreender o papel que processos genéticos – produção de variabilidade fenotípica – e processos ecológicos – mudanças no ambiente, incluindo aquelas geradas pelas atividades dos próprios organismos – apresentam no mecanismo da seleção natural no contexto de explicações de fenômenos relativos a mudanças adaptativas e relativo a diversificações de espécies.</p>	CSCH PPI LC

■ UNIDADE CURRICULAR 6 – ECOSSISTEMAS: INTERAÇÕES ORGANISMO-MEIO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE BIOLOGIA	EIXOS
(EM36CN01) Compreender o conceito de habitat e nicho ecológico e sua importância para a compreensão das condições e dos recursos necessários para a manutenção da população viável.	CC
(EM36CN02) Analisar as interações ecológicas e sua importância para a sobrevivência e o equilíbrio das comunidades, reforçando os conceitos de cadeia e teia alimentar.	CC CSCH
(EM36CN03) Compreender que os seres humanos fazem parte do ambiente e que se relacionam com outras espécies e com os recursos desse ambiente, causando impactos e promovendo desequilíbrio no âmbito local, regional e global.	CC CSCH PPI
(EM36CN04) Compreender que a preservação de um ambiente mantém o equilíbrio ambiental (como a umidade do ar, temperatura, polinização) e que os recursos naturais podem ser esgotáveis, sendo necessária uma gestão consciente dos impactos da sua exploração.	CSCH PPI LC
(EM36CN05) Compreender como diferentes contextos culturais influenciam e geram relações com o meio, mostrando as vantagens e desvantagens de ações que vão desde a agricultura de subsistência até exploração do meio em larga escala, discutindo os componentes históricos, sociais e políticos de problemas ambientais, tais como a devastação de florestas.	CSCH PPI LC
(EM36CN06) Compreender que os conceitos de ambiente, sustentabilidade e ecossistema possuem diversos significados associados a interesses políticos, econômicos e sociais.	CC CSCH
(EM36CN07) Compreender que os sistemas produtivos da indústria e agricultura geram problemas ambientais em diferentes âmbitos: saúde, alimentação e poluição.	CSCH PPI

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DE BIOLOGIA	EIXOS
<p>(EM36CN08)</p> <p>Apresentar soluções locais com ações sustentáveis para manutenção da qualidade de vida no entorno, subsidiando ações futuras para preservação e sustentabilidade do ambiente.</p>	<p>CSCH</p> <p>PPI</p> <p>LC</p>

— A ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO

No Ensino Médio, a área das Ciências Humanas se amplia, reunindo, além dos componentes Geografia e História, a Filosofia e a Sociologia, o que representa um novo desafio para a organização dos saberes formativos da área e para a necessária articulação entre eles.

Nessa etapa, os/as estudantes intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem. O desenvolvimento da autonomia para a participação social e a maior capacidade de abstração e de reflexão possibilitam que os sujeitos dessa etapa, gradativamente, ampliem sua compreensão sobre questões sociais, éticas e políticas e sua atuação fundamentada e crítica na vida pública.

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Geografia e a História abordam as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade, na perspectiva dos direitos humanos, da interculturalidade e da valorização das diferenças. Nos anos finais da mesma etapa, o compromisso é de aprofundar os questionamentos sobre os modos de organizar a sociedade, sobre pessoas, culturas e grupos humanos, relações de produção e de poder, a transformação de si mesmos/as e do mundo e de promover pontos de vista e parâmetros para ressignificar seu próprio mundo. No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos e fortalecer atitudes que permitam

(a) a desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero) e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas);

(b) o reconhecimento da condição histórica da sociedade, da sua comunidade e de si próprio/a;

(c) o dimensionamento, o questionamento e a atuação no campo dos dilemas e desafios da relação homem-natureza;

(d) o adensamento de conhecimentos sobre a organização da vida nas sociedades democráticas e republicanas e seus vínculos com o poder, a política e as leis;

(e) a interação intensa com campos de atuação diversos, vinculados às práticas cidadãs, ao trabalho e à continuação dos estudos;

(f) o exercício da participação qualificada no debate público mediante argumentações sustentadas nas Ciências Humanas, a formulação de propostas e a tomada de decisões orientadas pelo interesse comum.

As Ciências Humanas também têm o desafio de estabelecer diálogo com uma das marcas mais características de nosso tempo, que atinge distintos grupos sociais concomitantemente, mas que é especialmente intensa entre os jovens estudantes, as novas tecnologias. Lançadas no mercado em ritmo cada vez mais acelerado, as tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto de suas relações sociais. Diante desse cenário, as áreas de conhecimento, e de forma particular as Ciências Humanas, precisam oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual.

Desde o ponto de vista do ensino, a área de Ciências Humanas, no Ensino Médio, demanda intensificar ações interdisciplinares e transversais que incorporem os conhecimentos e as expectativas dos/das estudantes. Tendo em conta que a área estuda questões por vezes muito próximas aos interesses dos jovens e adultos, é possível pensar em dinâmicas que mobilizem os/as estudantes como protagonistas sociais. Práticas que potencializem esse protagonismo e um envolvimento orgânico entre estudante e escola, apostando em interrogações que reconheçam o/a estudante como interlocutor/a legítimo/a, podem ser, por exemplo, priorizar a pesquisa e mobilizar recursos didáticos e pedagógicos que explorem diferentes linguagens (textuais, imagéticas, gestuais, digitais) em leituras, registros, trabalhos de campo (com entrevistas, observações, consulta a acervos históricos) e estudos em grupo.

A heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em especial. Esse desenvolvimento resulta em ganhos éticos com valores de liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO

OBJETIVOS	Pensamento crítico e projeto de vida	Intervenção no mundo natural e social	Letramentos e capacidade de aprender	Solidariedade e sociabilidade
(EMCH01) Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente.	X		X	
(EMCH02) Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo.	X		X	
(EMCH02) Participar de forma qualificada no debate público mediante argumentações sustentadas nas Ciências Humanas, a formulação de propostas e a tomada de decisões orientadas pelo interesse comum.		X		X
(EMCH03) Desenvolver consciência crítica sobre sensibilidade, conhecimento e razão, bem como sobre as realidades sócio-históricas, culturais e políticas.	X		X	
(EMCH04) Entender as relações de produção e consumo como potenciais causas, mas também consequências de desigualdades sociais, refletindo sobre o papel da ideologia nesse contexto.	X	X		X

OBJETIVOS	Pensamento crítico e projeto de vida	Intervenção no mundo natural e social	Letramentos e capacidade de aprender	Solidariedade e sociabilidade
(EMCH05) Conhecer e experimentar procedimentos de análise dos fenômenos sociais, com vistas ao aprimoramento da criticidade e produção de explicações sobre a realidade e a própria existência.	X		X	
(EMCH06) Problematizar mudanças advindas das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade, refletindo sobre seus impactos e desdobramentos.	X	X	X	

A HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

No Ensino Médio, o ensino de História está organizado em três Unidades Curriculares, que permitem um aprofundamento de aspectos já parcialmente visitados nos anos finais. A primeira Unidade apresenta um quadro abrangente da história das Américas, interligando não apenas a história da América Hispânica à América Portuguesa, mas também a relação dos processos históricos dessas Américas com a América inglesa. A partir dessa unidade, o estudante poderá realizar um percurso longo, chegando à América Latina contemporânea, com seus processos de luta pela democracia em face de regimes autoritários. A segunda Unidade Curricular apresenta um quadro da história mundial do Século XX, a começar pelo processo de queda dos sistemas coloniais em África e Ásia, culminando com a conformação do processo de globalização. Finalmente a terceira Unidade Curricular dedica-se ao Brasil republicano e, especialmente, ao processo de modernização que levou à formação de um país urbano, industrial e democrático.

Ao longo dessas três unidades o/a estudante é também convidado a aprofundar sua capacidade de pensar com a História, articulando o conhecimento de história a um raciocínio aplicado, que permite refletir e debater os desafios do Brasil e do mundo contemporâneo.

A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Tendo em vista os desafios da Geografia escolar contemporânea e considerando os elementos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), tomou-se como referência, para a elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente na BNCC, sua contribuição para uma formação integral do estudante, reunindo o acesso a conhecimentos científicos, mas também à “reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações” (BRASIL, 2013, p. 162).

Considerou-se, também, a importância da pesquisa, nessa etapa da escolaridade, para que os/as estudantes possam, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, espera-se que a Geografia contribua, a partir de suas especificidades como campo de conhecimento, junto aos demais componentes curriculares, para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, o que implica a identificação de uma dúvida ou problema, a seleção de informações de fontes confiáveis, a interpretação e a elaboração dessas informações e a organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Dessa forma, a pesquisa pode se constituir como um procedimento fundamental para a integração entre as áreas de conhecimento e componentes curriculares do Ensino Médio.

Nessa etapa, entende-se que o/a estudante deve reconhecer, utilizar e articular as múltiplas linguagens e tecnologias de informação e comunicação, para ampliar os referenciais para pesquisa, além de interpretar informações e utilizar diferentes formas de apresentação de dados (tabelas, gráficos, cartogramas) como instrumentos de análise de fatos, fenômenos e processos em sua espacialidade.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Geografia no Ensino Médio foram organizados em sete Unidades Curriculares, a saber: Linguagens e tecnologias na produção do conhecimento geográfico; Dinâmicas da natureza e questão ambiental; Brasil: território e sociedade; Dinâmicas populacionais, fluxos e movimentos sociais; Cidade e campo no mundo; Globalização e configuração do espaço mundial; Geopolítica e conflitos no mundo atual.

Considerando que o Ensino Médio é a etapa conclusiva da Educação Básica, a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em Unidades Curriculares pautou-se no aprofundamento de conhecimentos e de conceitos, assim como no aprimoramento de habilidades e atitudes que promovam o protagonismo social dos/as estudantes, sua formação profissional, suas escolhas e possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, a avaliação de questões nacionais e internacionais complexas, de relações de poder e de conflitos, de relações sociedade-natureza, assim como a problematização da globalização, das tecnologias, das redes, dos fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de ideias, de informações, em diferentes escalas, estão no cerne dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para essa etapa.

Face a essas demandas e também considerando a inserção mais intensa dos jovens na vida política, tornando-se eleitores, amplia-se a importância do aprofundamento dos conhecimentos sobre a organização política dos Estados modernos e sua relação com a estrutura de classes da sociedade brasileira. Do mesmo modo, amplia-se a importância de (re) conhecer, avaliar e criar alternativas aos modos de organização da sociedade, visando à sustentabilidade, aos direitos humanos, à cidadania e à compreensão de como todos esses processos produzem o espaço geográfico.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente abrangem conhecimentos e práticas pedagógicas que articulam trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. Contemplam, ainda, processos cognitivos cada vez mais complexos, exigindo dos/as estudantes a organização do pensamento e das formas de compreensão em raciocínios amplos e profundos, desenvolvendo habilidades, comportamentos e disposições como razão, lógica, criatividade, imaginação e inovação, também incentivando a participação dos/as estudantes em mobilizações, movimentos e atividades coletivas.

A organização da base curricular da Sociologia considera os conhecimentos que os estudantes trazem do Ensino Fundamental, pois, sobretudo em História e em Geografia, e desde os anos iniciais, com o estudo das noções básicas de tempo e de espaço, há muitos pontos de contato com a abordagem sociológica. Considera, ainda, que a oferta da Sociologia deve se dar em diálogo com os demais componentes do Ensino Médio, muito especialmente os da Área de Ciências Humanas. Assim, discussões que envolvem processos históricos de modernização, características geográficas da organização social, econômica e política dos territórios, e interfaces com a filosofia política e social, devem ser reconhecidas como formas de diálogo interdisciplinar. Isso ganha contornos mais claros quando se consideram discussões transversais, como aquelas trazidas pelos Temas Integradores: Economia, educação financeira e sustentabilidade, Culturas indígenas e africanas, Culturas digitais e computação, Direitos humanos e cidadania, Educação ambiental.

Ao final do Ensino Médio, espera-se que o ensino de Sociologia tenha tornado os estudantes capazes de:

1. sociologizar a forma como refletem sobre sua própria vida, sobre a vida das comunidades em que vivem e o país, por meio do uso de conceitos básicos da sociologia e de recursos metodológicos como o estranhamento e a desnaturalização.
2. localizar indivíduos e grupos na estrutura social e compreender a escala dos processos sociais, evitando com isso tanto a postura fatalista quanto a postura voluntarista acerca da realidade social.
3. articular identidades de classe, de raça e de gênero a processos de conflitos de classe, a formas de produção de violência e estigma e à formação de atores coletivos orientados para a luta por direitos.
4. estabelecer relações de causalidade entre processos de modernização e as transformações que ajudam a explicar o Brasil e o mundo contemporâneos.
5. comparar as formas tipicamente modernas com as novas formas de participação cidadã e de organização do trabalho .
6. formular perguntas sociológicas capazes de orientar a realização de pesquisas sobre aspectos da realidade brasileira e mundial.

7. articular a abordagem sociológica com aquelas aprendidas com a História, Filosofia e Geografia.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Sociologia estão organizados em três Unidades Curriculares. Esses objetivos foram concebidos de modo a permitir uma progressão dos conhecimentos em Sociologia que vá do mais simples ao mais complexo, do mais concreto ao mais abstrato, e mobilizam um conjunto mínimo de conceitos considerados indispensáveis para que os estudantes possam pensar com a Sociologia, sempre procurando assegurar que possam ser utilizados por meio da mobilização de situações concretas.

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Pode-se dizer que, em sentido lato, as questões filosóficas estão presentes nos saberes escolares desde muito cedo, ainda que a Filosofia compareça como componente curricular obrigatório apenas no Ensino Médio (Lei 11684/2008). Suas questões estão implícitas já na Educação Infantil, por exemplo, quando os professores tratam com as crianças da socialização dos espaços comuns por meio de regras de convivência e de jogos, aprendizagens que, mais tarde, serão revisitadas no estudo filosófico da ética e da filosofia política. Também em sentido lato, e das formas mais diversas, essas questões atravessam as duas etapas do Ensino Fundamental, seja no raciocínio lógico-matemático, seja em questões ligadas à relação do homem com a natureza, seja nos estudos históricos sobre a escravidão, sobre as relações de poder e formas de governo.

Essa constatação não significa, por óbvio, que a formação filosófica específica possa ser substituída ou entregue a docentes de outros componentes curriculares, mas que a evocação pelos professores de Filosofia do Ensino Médio de sua anterior e implícita presença nos saberes escolares, pode facilitar uma inserção mais orgânica e integrada do componente no currículo escolar, mais precisamente a mobilização de procedimentos metodológicos e críticos próprios, sem os quais a Filosofia não cumprirá seu real papel formativo. Trata-se, para o estudante, de fazer a experiência de questionamentos explicitamente filosóficos, ora a partir da discussão filosófica de assuntos de interesse, ora por meio do contato direto com textos filosóficos, seja ainda no enfrentamento de temáticas filosóficas ligadas

aos campos da ontologia, da lógica e da retórica, da epistemologia, da ética, da política e da estética, os três últimos campos, não por acaso, usados como balizadores dos direitos gerais de aprendizagem que estruturam toda a BNCC. Tem-se aí uma boa medida da importância da Filosofia no projeto integral de formação básica ora proposto.

Ainda, como componente curricular do Ensino Médio, a Filosofia pode e deve conversar não apenas com as Ciências Humanas, em geral, ou com a Sociologia, em especial, mas com componentes de todas as áreas do saber, em sua base comum ou parte diversificada, por regionalidades ou percursos formativos, mantendo-se, não obstante, fiel às especificidades que justificam sua inserção no currículo dessa etapa final do Educação Básica. Os Temas Integradores, afins a cada um dos objetivos de aprendizagem da Filosofia, indicam diálogos possíveis, que, naturalmente, dependerão de afinidades existentes nas várias comunidades e projetos escolares.

Enfim, na medida em que deve contribuir para a formação de estudantes capazes de estranhar e colocar consistentemente em questão não só a realidade em que vivem, mas os saberes que nela encontram constituídos, é de fundamental importância que a Filosofia lhes seja apresentada, não só de início, mas ao longo de todo o Ensino Médio, como experiência conectada com sua vida e problemas, escolares, existenciais, políticos. Viabiliza-se, assim, entre outras coisas, a contribuição da Filosofia para a formação de estudantes emancipados e capazes de atribuir real significado à palavra “cidadania”.

Comparada com instrumentos curriculares anteriores, a proposta da BNCC para o ensino de Filosofia mostra-se mais propositiva que a dos PCNEM (2000 e 2002), com sua prescrição geral de competências e habilidades, mas bastante mais aberta que aquela das Orientações Curriculares Nacionais (2006). O êxito da proposta, de sua conversão em currículos e implementação nas escolas, depende, naturalmente, da concomitante valorização e investimento em formação de professores de Filosofia, de todo presentes entre as metas do PNE (Lei 13005/2014).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Filosofia, na BNCC, estão organizados de modo que professores e escolas tenham margem autoral, temática e metodológica para organizar-se. Cuida-

se, em outras palavras, de priorizar a possibilidade de experiência, nas aulas e a partir das aulas, de um pensar que possa efetivamente ser chamado de filosófico.

Não são sugeridas formas de trabalho, nomes de autores ou escolas filosóficas a privilegiar. Mesmo os cruzamentos e sequenciamentos de objetivos resultam bastante livres em função de entendimento que atravessa toda a BNCC: o de que, no interior de cada etapa, os elaboradores dos currículos podem propor novas progressões de aprendizagem. A estrutura em Unidades Curriculares, que organiza o Ensino Médio, não se subtrai a essa regra, que se torna mesmo mais relevante dada a possibilidade de percursos formativos diversos na etapa. Há, enfim, bastante liberdade de trabalho na Filosofia, bem entendido, desde que garantida ao aluno, desde o início do primeiro ano, a aproximação à singularidade do pensar filosófico, e observada, ao longo das possíveis progressões curriculares, a boa articulação e exploração dos objetivos de aprendizagem propostos.

— AS UNIDADES CURRICULARES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO

AS UNIDADES CURRICULARES DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

■ UNIDADE CURRICULAR 1 – LINGUAGENS E TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

(EM11CH01)

Reconhecer como a produção de informações, as linguagens e a tecnologia influenciam a produção do espaço local, regional e mundial.[CD]

(EM11CH02)

Interpretar como produtos de diferentes linguagens – as mídias, as produções artísticas, dentre outras - atuam na criação de concepções sobre o espaço.

(EM11CH03)

Analisar a apropriação e o uso da linguagem cartográfica por grupos e instituições nas disputas territoriais contemporâneas.

(EM11CH04)

Exercitar a elaboração de mapeamentos e produções em diferentes linguagens. [CD]

■ UNIDADE CURRICULAR 2 – DINÂMICAS DA NATUREZA E QUESTÃO AMBIENTAL

(EM12CH01)

Avaliar consequências de formas de apropriação e de alteração da natureza pela sociedade, em diferentes escalas. [EA] [ES]

(EM12CH02)

Relacionar a exploração e a utilização da natureza à adequação da matriz energética e ao modelo de produção econômica vigente. [ES] [EA]

(EM12CH03)

Identificar como políticas públicas, vinculadas a questões socioambientais, promovem alterações nos territórios, investigando suas finalidades e impactos. [EA]

(EM12CH04)

Problematizar hábitos e práticas relacionadas ao consumo e à produção de resíduos. [EA] [ES]

■ UNIDADE CURRICULAR 3 – BRASIL: TERRITÓRIO E SOCIEDADE

(EM13CH05)

Examinar a posição do Brasil dentro do contexto político, econômico, científico, ambiental e cultural na contemporaneidade.

(EM13CH06)

Debater emprego e ocupação, estabelecendo relações entre renda, gênero, educação, saúde e condições de trabalho e suas implicações nas dinâmicas territoriais no Brasil. [ES] [DHC]

(EM13CH07)

Distinguir e relacionar as dinâmicas entre campo e cidade, analisando usos e ocupações da terra, finalidade da produção, questão fundiária, seus conflitos e ações dos movimentos sociais no espaço brasileiro. [ES] [DHC]

(EM13CH08)

Avaliar fluxos populacionais e suas relações com conflitos, tensões sociais e injustiças ambientais que definem novas territorialidades no Brasil.[DHC] [CIA]

(EM13CH09)

Demonstrar as influências do poder econômico e político nas desiguais condições de infraestrutura no território brasileiro. [ES] [DHC]

■ UNIDADE CURRICULAR 4 – DINÂMICAS POPULACIONAIS, FLUXOS E MOVIMENTOS SOCIAIS

(EM14CH01)

Analisar a dinâmica da população mundial, as diferenças étnico-culturais e suas relações com as desigualdades sociais e os preconceitos. [CIA] [DHC]

(EM14CH02)

Compreender a produção de informações e de índices sobre características populacionais pelos organismos internacionais. [CD] [DHC]

(EM14CH03)

Analisar resultados das mobilizações e ações dos movimentos sociais na produção do espaço local, regional, mundial.[DHC]

(EM14CH04)

Compreender processos e dinâmicas que caracterizam o rural e o urbano no mundo atual. [ES]

(EM14CH05)

Problematizar o papel das corporações internacionais no controle da produção agrária e suas implicações no mercado financeiro, na segurança alimentar, na produção científica e no ambiente.[ES] [EA] [DHC]

(EM14CH06)

Analisar as relações campo-cidade no contexto do capitalismo do século XXI.[ES]

■ UNIDADE CURRICULAR 5 – GLOBALIZAÇÃO, GEOPOLÍTICA E CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL

(EM15CH01)

Explicar a globalização no processo de desenvolvimento do capitalismo, relacionando suas implicações no mundo do trabalho e nas tecnologias, problematizando sua manifestação nas diferentes escalas.[ES]

(EM15CH02)

Relacionar processos de globalização à uniformização de modos de pensar e agir e suas implicações nos padrões de consumo.[ES]

(EM15CH03)

Problematizar como os fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de ideias, de informações, de valores possibilitam articulações entre os diferentes lugares do mundo.[ES]

(EM15CH04)

Analisar a atuação do Brasil nas instituições, blocos, associações e acordos internacionais, identificando mudanças nos sistemas produtivos e suas implicações territoriais. [ES] [DHC]

(EM15CH06)

Analisar as relações geopolíticas e econômicas mundiais, entendendo o papel dos Estados-nação, das instituições supranacionais e das organizações de diferentes naturezas e finalidades nessas relações.[ES]

(EM15CH07)

Examinar conflitos e tensões territoriais nacionais e internacionais na contemporaneidade, identificando suas causas e consequências [DHC]

AS UNIDADES CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO

■ UNIDADE CURRICULAR 1 – ESCRAVISMO, LIBERALISMO, AUTORITARISMOS E DEMOCRACIA NAS AMÉRICAS

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

(EM21CH01)

Comparar os sistemas coloniais das Américas.

(EM21CH02)

Identificar as singularidades na relação entre as populações indígenas autóctones e os diferentes sistemas coloniais nas Américas, incluindo a questão da miscigenação étnica e cultural nas Américas.

(EM21CH03)

Comparar os processos de independência nas Américas: dos EUA, dos Estados hispano-americanos e do Brasil.

(EM21CH04)

Identificar os significados político, econômico, social e cultural da “Revolução haitiana” (1791-1804).

(EM21CH05)

Comparar a formação dos Estados hispano-americanos com a formação do Estado brasileiro.

(EM21CH06)

Reconhecer a importância da Revolução Mexicana nos seus aspectos sociais, políticos e culturais.

(EM21CH07)

Conhecer os impactos da I Guerra Mundial nas Américas, as críticas ao modelo liberal e as polarizações ideológicas.

(EM21CH08)

Analisar as consequências da crise de 1929 nas Américas e a entrada em cena de novas políticas, caracterizadas pelo fortalecimento do Estado intervencionista e da política de massas: varguismo, cardenismo e peronismo.

(EM21CH09)

Conhecer o papel dos Estados Unidos na II Guerra Mundial e os desdobramentos de sua posição hegemônica em relação à América Latina.

(EM21CH10)

Relacionar a Revolução Cubana com os conflitos da Guerra Fria.

(EM21CH11)

Refletir sobre as inflexões produzidas nos movimentos sociais a partir do “Maio de 1968” na França, da luta por direitos civis nos Estados Unidos, dos movimentos de contra-cultura e das mobilizações estudantis na América Latina.

(EM21CH12)

Analisar comparativamente os golpes militares e os regimes ditatoriais no Cone Sul e suas relações com a política norte-americana.

(EM21CH13)

Identificar os aspectos fundamentais do processo de redemocratização na América Latina.

LINGUAGEM E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

(EM21CH14)

Compreender a relação entre processos gerais e fenômenos históricos singulares.

(EM21CH15)

Refletir sobre os processos de construção e usos da memória em relação aos “anos de chumbo”.

(EM21CH16)

Pensar historicamente sobre os fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos contemporâneos da América Latina.

■ UNIDADE CURRICULAR 2 – DA QUEDA DOS IMPÉRIOS EUROPEUS AO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

(EM22CH01)

Identificar as singularidades dos sistemas coloniais de África e Ásia.

(EM22CH02)

Analisar os aspectos fundamentais dos processos de independência na África e na Ásia.

(EM22CH03)

Reconhecer o processo de formação dos Estados africanos.

(EM22CH04)

Identificar os principais aspectos dos conflitos étnicos nos países africanos, com ênfase no *apartheid* na África do Sul.

(EM22CH05)

Relacionar os processos de formação do bloco soviético, da reconstrução da Europa e do Japão no período Pós 2ª Guerra Mundial.

(EM22CH06)

Identificar as etapas da história da China contemporânea: da revolução à modernização.

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

(EM22CH07)

Relacionar os processos referentes à emergência do nacionalismo árabe, à constituição do Estado de Israel e às guerras do Oriente Médio.

(EM22CH08)

Relacionar o fim da Guerra Fria com os fenômenos de globalização cultural, social e econômica.

(EM22CH09)

Reconhecer os desafios colocados pelos novos conflitos étnicos e religiosos.

LINGUAGEM E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

(EM22CH10)

Compreender a relação entre processos gerais e fenômenos históricos singulares.

(EM22CH11)

Analisar os diferentes ritmos das transformações históricas.

(EM22CH12)

Relacionar os conceitos de capitalismo e imperialismo.

(EM22CH13)

Situar a história brasileira na história do mundo contemporâneo.

(EM22CH14)

Analisar, numa perspectiva histórica, os fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo.

■ UNIDADE CURRICULAR 3 – BRASIL: REPÚBLICA, MODERNIZAÇÃO E DEMOCRACIA

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

(EM23CH01)

Analisar as relações entre a economia agroexportadora e o processo de industrialização no Brasil das primeiras décadas do século XX.

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

(EM23CH02)

Analisar a relação entre a formação da produção baseada na “força de trabalho livre” e o processo de exclusão dos negros na ordem social e econômica brasileira.

(EM23CH03)

Reconhecer a importância dos movimentos operários de diferentes tendências, o impacto das greves gerais e o reconhecimento da questão social pelas elites e governos da Primeira República.

(EM23CH04)

Analisar as relações entre as transformações urbanas em curso e os movimentos modernistas da década de 1920.

(EM23CH05)

Identificar as formas de contestação à política da Primeira República, com ênfase nos movimentos tenentistas.

(EM23CH06)

Analisar as fases da chamada Era Vargas (1930 a 1945).

(EM23CH07)

Identificar os marcos e as características da Era Vargas, incluindo a política trabalhista, o Estado intervencionista, o fomento à industrialização, a propaganda política e cultural e os aspectos populistas.

(EM23CH08)

Identificar as especificidades do período de redemocratização do país após 1946.

(EM23CH09)

Analisar o período nacional desenvolvimentista: segundo governo Vargas (1951-1954) e os anos JK.

(EM23CH10)

Analisar os antecedentes do golpe militar de 1964, levando em conta os desdobramentos do golpe contra o presidente Getúlio Vargas e seu suicídio em 1954, a renúncia de Jânio Quadros, a posse de João Goulart e a polarização política em torno da proposta das Reformas de Base.

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

(EM23CH11)

Identificar as várias fases e as características da Ditadura Militar no Brasil, incluindo o significado da censura aos movimentos políticos e culturais, e o significado do uso da violência como forma de repressão política.

(EM23CH12)

Compreender o impacto da derrota do movimento das Diretas Já para a democracia brasileira.

(EM23CH13)

Analisar a importância dos direitos sociais relacionados às minorias na “Carta cidadã” de 1988 (os direitos dos trabalhadores, das mulheres, das crianças, dos negros e índios, e dos quilombolas).

LINGUAGEM E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

(EM23CH14)

Compreender a relação entre processos gerais e fenômenos históricos singulares

(EM23CH15)

Identificar a relação entre os desafios e possibilidades do tempo presente com a história da modernização do país

(EM23CH16)

Relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de conquista de direitos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros e das populações indígenas

(EM23CH17)

Refletir sobre as comemorações do Centenário da Independência e as representações da identidade nacional

(EM23CH18)

Articular a história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores, dos negros, das populações indígenas, das mulheres e das minorias sexuais

AS UNIDADES CURRICULARES DA FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO

■ UNIDADE CURRICULAR 1: INTRODUÇÃO AO PENSAR FILOSÓFICO, SEUS CAMINHOS E CULTURAS

(EM41CH01)

Realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes e descobrindo sua presença implícita em conhecimentos anteriormente adquiridos, mas não filosoficamente problematizados. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

(EM41CH02)

Explorar a existência de relações entre Filosofia e vida cotidiana, de modo que problemas correntes como o do sofrimento e da felicidade, da justiça e da violência, da certeza e do erro, possam ser reconhecidos como passíveis de abordagem filosófica. (DHC)

(EM41CH03)

Identificar o entrelaçamento da Filosofia com questões políticas, pedagógicas, epistemológicas, etc, no contexto grego do seu surgimento e nomeação, portanto do seu embate com o mito e a sofística, resguardando-se abertura para diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais. (CIA, DHC)

(EM41CH04)

Compreender e explorar as principais obras e momentos da História da Filosofia como lugares privilegiados de discussão de questões filosóficas que, recorrentes, mantêm-se contemporâneas e passíveis de enfrentamentos diferenciados. (DHC, EA)

(EM41CH05)

Explorar possibilidades de leitura e diálogo oral e escrito com textos de vários gêneros, registros, temporalidades e procedências culturais, extraindo e compreendendo os elementos filosóficos a eles subjacentes. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

■ UNIDADE CURRICULAR 2 – OPINIÃO, DISCURSO E CONHECIMENTO

(EM42CH01)

Refletir sobre os processos de formação e circulação de opinião - midiáticos, propagandísticos, artísticos, educacionais ou religiosos -, com atenção às suas injunções políticas. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

(EM42CH02)

Refletir sobre as ideias de comprovação científica e conhecimento científico, em suas aspirações à superação do campo da mera opinião.

(EM42CH03)

Refletir sobre o papel das ciências na formação das culturas contemporâneas, com atenção às questões éticas e política pertinentes a tais processos formativos. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

(EM42CH04)

Desenvolver capacidades de apreciação das artes e discussão de conceitos a elas filosoficamente associados – de gosto, belo, feio, grotesco, sublime –, visando a compreender o lugar da experiência estética na vida humana. (CIA, CD)

(EM42CH05)

Explorar a lógica e a retórica com vistas ao exercício da argumentação e ao aprimoramento dos discursos com pretensões de legitimidade (políticaética, estética), compreendendo essa necessidade tanto nas demandas cotidianas, quanto na lida com saberes mais específicos ou complexos. (DHC)

■ UNIDADE CURRICULAR 3 – CONDIÇÃO HUMANA E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

(EM43CH01)

Diferenciar a ética de outras formas de regulação da conduta como a moral, o direito e as tecnologias de controle, percebendo sua importância para as mais diversas áreas do conhecimento e do fazer humano. (CD, DHC, EA)

(EM43CH02)

Compreender a política como problema de organização das coletividades em várias escalas, da micropolítica ao estado, descobrindo suas nuances históricas e culturais, variedades de formas de governo e injunções que presentemente oferecem a democracia como regime a valorizar e aprimorar. (CIA, DHC)

(EM43CH03)

Refletir sobre o trabalho como conceito filosófico ligado ao mesmo tempo à produção do mundo comum e à existência individual, emancipada ou alienada. (ES, DHC, EA)

(EM43CH04)

Discutir o desenvolvimento tecnológico e suas implicações ético-políticas no mundo contemporâneo, em especial sobre as modificações que esse desenvolvimento opera em modos de vida os mais diversos, humanos e não humanos. (CD, DHC, EA)

(EM43CH05)

Formular filosoficamente a pergunta pelo sentido da vida e da morte, reconhecendo-a como inerente à condição humana e, ao mesmo tempo, objeto de enfrentamentos éticos, políticos, existenciais e religiosos. (DHC)

(EM43CH06)

Compreender ao final dos três anos do Ensino Médio a abrangência, singularidade e importância da Filosofia na formação escolar básica e, por extensão, os possíveis lugares do filosofar na vida por vir. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

AS UNIDADES CURRICULARES DA SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO

■ UNIDADE CURRICULAR 1 – DA SENSIBILIZAÇÃO INICIAL À PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA À REFLEXÃO SOBRE A DESIGUALDADE SOCIAL

(EM31CH01)

Diferenciar a abordagem sociológica do senso comum (interface com Filosofia: discurso científico e outros discursos).

(EM31CH02)

Identificar a relação entre fenômenos sociais e contextos históricos.

(EM31CH03)

Reconhecer a Sociologia como modo de leitura crítica da realidade social.

(EM31CH04)

Reconhecer a Sociologia como modo de desnaturalizar e estranhar estilos de vida, valores e condutas sociais.

(EM31CH05)

Relacionar trajetórias de vida e processos de socialização.

(EM31CH06)

Analisar o papel de diferentes instituições sociais, tais como família, escola e instituições religiosas, nos processos de socialização.

(EM31CH07)

Identificar a concepção de gênero como construção social.

(EM31CH08)

Identificar como marcadores sociais as dimensões étnico-raciais, religiosa, regional, entre outras. [CIA]

(EM31CH09)

Identificar o trabalho e a ocupação como marcadores sociais.

(EM31CH10)

Reconhecer como critérios de localização social a posição de classe e a de prestígio.

(EM31CH11)

Relacionar classe, “status” social e padrões de consumo.

(EM31CH12)

Pesquisar a realidade brasileira a partir da noção de desigualdade social.

■ **UNIDADE 2: DA INTRODUÇÃO À ABORDAGEM SÓCIO-ANTROPOLÓGICA À REFLEXÃO SOBRE A DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL**

(EM32CH01)

Reconhecer o relativismo cultural como crítica ao etnocentrismo.

(EM32CH02)

Aplicar a noção de alteridade adotada pela perspectiva sócio-antropológica.

(EM32CH03)

Refletir sobre as regras de convivência com o outro em diferentes espaços de sociabilidade como a escola, a vizinhança e a cidade.

(EM32CH04)

Identificar formas de cooperação em diferentes dimensões da vida social, tais como família, escola, trabalho, grupos juvenis, entre outros.

(EM32CH05)

Identificar formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma.

(EM32CH06)

Relacionar formas de discriminação e formas de manifestação de violência. [DHC]

(EM32CH07)

Reconhecer os Direitos Humanos como instrumento de combate a diferentes formas de violência. [DHC]

(EM32CH08)

Relacionar desigualdade social a manifestações da violência, incluindo a aquela decorrente da injustiça ambiental. [EA]

(EM32CH09)

Relacionar identidades coletivas e movimentos sociais.

(EM32CH10)

Analisar, em perspectiva histórica, os movimentos sociais baseados em classes sociais, como os operários e trabalhistas.

(EM32CH11)

Analisar os movimentos sociais contemporâneos, tais como o feminista, os que militam pela igualdade racial, pela questão indígena, pelos direitos dos homossexuais, o ambientalista, entre outros. [CIA][DHC]

(EM32CH12)

Pesquisar a realidade brasileira a partir da noção de diversidade sociocultural.

■ **UNIDADE CURRICULAR 3 – DA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E DO CIDADÃO MODERNO AO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO NO BRASIL**

(EM33CH01)

Identificar processos de modernização econômica, política e social. [ES]

(EM33CH02)

Identificar processos de modernização e transformações das relações de trabalho.

(EM33CH03)

Relacionar processos de modernização e formação do indivíduo moderno.

(EM33CH04)

Relacionar processos de modernização e formas de exercício do poder e de dominação.

(EM33CH05)

Relacionar transformações tecnológicas e relações sociais. [CD]

(EM33CH06)

Pesquisar as relações entre trabalho e cidadania.

(EM33CH07)

Conhecer as formas de organização dos estados modernos.

(EM33CH08)

Relacionar sistemas políticos e formas de participação política e social.

(EM33CH09)

Identificar as dimensões civil, política e social do exercício da cidadania.

(EM33CH10)

Identificar novas formas de participação política e de exercício da cidadania.

(EM33CH11)

Conhecer aspectos básicos da organização do Estado Brasileiro.

(EM33CH12)

Pesquisar as características do Estado Democrático de Direito brasileiro.

