



# Base Curricular de Maracanã

## BCM – Introdução

1





**Firmo Camurça**  
Prefeito Municipal

**José Marcelo Farias Lima**  
Secretário de Educação

**Antonio Nilson Gomes Moreira**  
Secretário Executivo da Secretaria de Educação

**Maria Eliana Almeida**  
Diretora Geral da Secretaria de Educação

**Ivaneide Antunes da Silva**  
Diretora da Diretoria de Educação

**Maria Apolinário dos Santos Chagas**  
Diretora da Diretoria de Avaliação e Monitoramento

**André Batista de Albuquerque**  
Diretor da Diretoria de Suporte Operacional

**Antonete Gomes de Oliveira**  
Presidente do Conselho Municipal de Educação

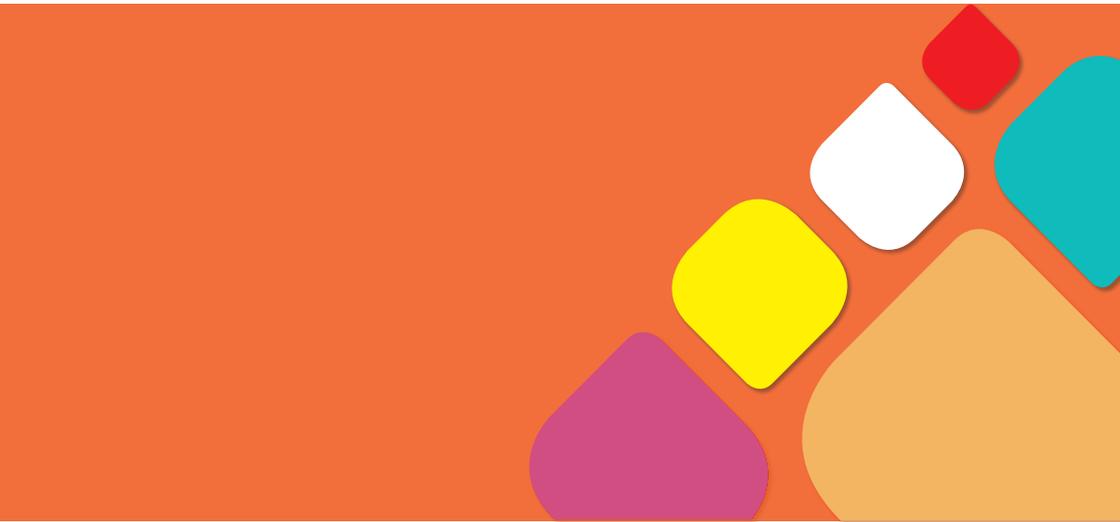
**Marigel de Sousa Braga**  
Ilustração da capa



**Prefeitura Municipal de Maracanaú**  
Secretaria de Educação

# Base Curricular de Maracanaú

Maracanaú | Ceará | 2019



[...] A escola é lugar onde se educa e nos educamos; lugar de transmissão, mas, sobretudo, lugar de construção de valores e saberes. É lugar cultural, isto é, lugar onde se elabora cultura pessoal e coletiva, que influencia o contexto de valor social e político e é influenciado por ele, em uma relação de profunda e autêntica reciprocidade (RINALDI, 2014, p. 42).



## **APRESENTAÇÃO | 9**

## **1 INTRODUÇÃO | 11**

### **2 ELEMENTOS CONCEITUAIS | 21**

- 2.1 O direito à educação | 21**
- 2.2 Direito de aprendizagem | 26**
- 2.3 Papel da escola | 29**
- 2.4 Ensino por competências | 32**
- 2.5 Estrutura do currículo | 36**
- 2.6 Parte diversificada | 55**
- 2.7 Temas transversais | 59**
- 2.8 Currículo e tecnologias digitais da  
informação e comunicação | 65**
- 2.9 A educação de jovens e adultos | 68**
- 2.10 Educação especial/inclusiva | 72**
- 2.11 Educação escolar indígena | 74**

### **3 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS | 78**

## **REFERÊNCIAS | 93**



## APRESENTAÇÃO



Base Curricular de Maracanaú (BCM) consiste em um conjunto de normas e diretrizes aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, voltadas para garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos.

A sua versão impressa é composta por um total de dezesseis volumes, organizados visando da apropriação pelo público alvo a que se destinam, em especial os professores, considerando a etapa, o ano ou componente curricular em que atuam.

O primeiro volume, destinado a todos os profissionais da educação, independentemente da função que exercem e do ano escolar em que atuam, apresenta os elementos conceituais utilizados, merecendo atenção especial ali a nova estrutura do currículo e a avaliação das aprendizagens na perspectiva do ensino por competências.

O segundo volume é voltado aos professores da educação infantil. Contextualiza essa etapa da educação básica ao tempo em que apresenta sua estrutura curricular e objetivos de aprendizagem a serem atingidos, tecendo considerações especiais sobre os processos de transição vivenciados pela criança pequena.

Do terceiro ao sexto volumes, contempla-se os anos iniciais do Ensino Fundamental e do sétimo ao décimo sexto, os componentes curriculares dos anos finais. Em cada um desses documentos, há considerações sobre a etapa de ensino, as características psicossociais do público-alvo, as competências a serem desenvolvidas em cada área do ensino, além de competências e habilidades a serem alcançadas pelo estudante, em cada componente curricular.

Este volume foi elaborado especialmente para você, professora ou professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental! Esperamos que faça uso do mesmo na perspectiva de garantir o direito da aprendizagem dos estudantes maracanaenses, a principal missão deste sistema educacional.

## 1

## INTRODUÇÃO



definição de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica revela um movimento para a consolidação das políticas educacionais em nível local que, encadeado com as políticas nacionais, visa o atendimento às especificidades do contexto, por meio da sistematização de princípios que possam fortalecer a qualidade do ensino.

A Educação Básica, conceito instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, (BRASIL, 1996) se configura como um direito a ser efetivado para todos, contemplando duas dimensões inerentes a esse processo, quais sejam, a de educação comum e acessível a todos, e o respeito à diferença.

Em seu Artigo 9º, a LDB (BRASIL, 1996) determina a responsabilidade da União, com a colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios, pelo estabelecimento de “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Outro aspecto importante estabelecido pela referida Lei, em seu Artigo 12, Inciso I, refere-se à incumbência pela

elaboração e execução da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas gerais e as dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Nesse movimento de efetivação e consolidação de um Sistema Nacional de Educação, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) foi elaborado no sentido de orientar os sistemas de ensino sobre a organização das propostas e políticas para as diferentes etapas, nas três esferas (municipal, estadual e federal).

A elaboração de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica traduz um compromisso de efetivação das políticas públicas municipais, que visam garantir o direito à oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade social para os cidadãos e cidadãs.

As referidas Diretrizes, de caráter mandatório, orientam às instituições educacionais na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Com isso, buscam promover a equidade de aprendizagem para todos os estudantes, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos (BRASIL, 2013).

Outros documentos de âmbito nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), foram organizados no sentido de subsidiar e orientar a elaboração e/ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos

professores; a produção de livros e outros materiais didáticos, bem como o processo de avaliação da aprendizagem pelos sistemas de ensino.

Recentemente, a elaboração do documento que constitui a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as **Propostas Pedagógicas** de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Ainda estabelece conhecimentos, competências e habilidades os quais se espera que todos os estudantes desenvolvessem ao longo da escolaridade básica.

De acordo com a BNCC, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às instituições educacionais, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar

aos currículos e às **Propostas Pedagógicas** a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

A BNCC tem como fundamentos os princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas DCNEB/2013. Consoante aos termos da LDB/1996 o referido documento adota dez competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, que se interligam na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores (BRASIL, 2017).

Diante do referido movimento de articulação e de atenção às regulações e orientações nacionais, cabe aos municípios (menor ente político da federação) identificar os caminhos mais adequados e possíveis diante de suas realidades locais, no sentido de se construir uma proposta curricular que atenda as especificidades dos diferentes sujeitos, bem como a constante melhoria da qualidade da educação básica.

No contexto de Maracanaú, o Plano Municipal de Educação (2012-2021), documento norteador das ações e políticas educacionais do município, é pautado em três princípios básicos: a educação como direito de todos; a educação como fator de promoção social; e a educação como estratégia para o desenvolvimento local e regional (MARACANAÚ, 2013).

A partir dos referidos fundamentos, articulados com os princípios defendidos nos documentos e bases legais da educação nacional, a Base Curricular de Maracanaú – BCM é composta por diretrizes que têm como objetivo principal contribuir para a efetivação das políticas públicas educacionais da rede municipal, por meio de um currículo e seus conteúdos mínimos, considerando as especificidades de cada etapa, bem como o contexto específico de cada instituição.

O presente documento tem ainda como propósitos: orientar princípios e concepções norteadoras das práticas pedagógicas cotidianas a serem vivenciadas nas diferentes etapas e modalidades de educação da rede municipal; fortalecer a identidade regional e local respeitando-se as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas; possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis às aprendizagens dos educandos e a construção de sua autonomia.

Desdobrando-se das referidas intencionalidades da elaboração de um documento orientador dos conteúdos e das práticas pedagógicas a serem vivenciados na rede municipal, considera-se o currículo como instrumento capaz de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo, em suas diferentes e diversificadas fases de vida, que se constituem principalmente no chão da instituição escolar, respeitando tanto as determinações legais, quanto as especificidades locais.

Considerado como “documento de identidade” (SILVA, 2003 p.150), o currículo deve ser compreendido diante de uma determinada realidade e das relações nela estabelecidas, por meio de um processo contínuo de reflexões e de indagações. Assim, se configura como um cruzamento de práticas e de saberes diversos, vinculados à experiência humana.

Conforme Sacristán “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (2008. p. 21). Assim, não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção, devendo ser considerado em sua dimensão prática, numa permanente efetivação onde os educadores e os educandos atuam como sujeitos protagonistas do processo educativo.

Desse modo, a pertinência de se pensar na intencionalidade do currículo ultrapassa a compreensão de simples prescrição de conteúdos e se configura como ação produzida entre os que dele participam, com base nos princípios que fundamentam as práticas pedagógicas de um determinado contexto.

Considerando as determinações já estipuladas na BNCC (BRASIL, 2017), a sistematização da Base Curricular de Maracanaú (BCM) foi o passo inicial para dar sequência aos procedimentos para sua publicação. Reconhecendo que

a construção do currículo acontece no cotidiano das escolas, no sentido de subsidiar a elaboração das **Propostas Pedagógicas** de cada instituição de educação desta rede, o conteúdo deste documento foi objeto de apreciação pela comunidade escolar e recebeu contribuições que foram imprescindíveis contemplando as especificidades do contexto local.

A elaboração e organização do texto que compõe a **Base Curricular de Maracanáu – BCM** contou inicialmente com a participação e colaboração das equipes técnicas da Secretaria de Educação deste município. Em seguida, o referido documento foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME) para a o seu trâmite regular, que, em geral, percorreu uma série de audiências públicas e debates junto aos diversos segmentos da comunidade educativa (professores, servidores, gestores, pais, escolas da rede privada e entidades da sociedade civil), com finalidade de receber contribuições para, por fim, ser objeto de deliberação pelo Colegiado daquele órgão normativo.

Desse modo, a Base Curricular do Município de Maracanáu (BCM) se constitui no conjunto de princípios e diretrizes que balizam as políticas educacionais implementadas no âmbito da referida rede, como referência para a orientação do currículo a ser vivenciado na nas instituições escolares, por meio de suas **Propostas Pedagógicas**, a serem elaboradas e/ou reformuladas contemplando as especificidades dos estudantes em seus diferentes percursos formativos, quais

sejam: **as crianças, os jovens, os adultos**, considerando os programas e projetos educativos voltados à formação e o exercício pleno da cidadania, bem como a diversidade de organizações curriculares, de espaços/tempos e dinâmicas escolares.

Diante do exposto, entende-se a relevância da elaboração desta BCM visa atender aos seguintes objetivos:

## Objetivo geral

Assegurar um conjunto de conhecimentos básicos a serem contemplados no currículo para a educação básica na rede, considerando as especificidades de cada etapa educacional, bem como a autonomia das instituições escolares na elaboração/reformulação das suas **Propostas Pedagógicas**.

## Objetivos específicos

- Orientar às instituições escolares acerca de princípios e concepções para a elaboração de suas Propostas Pedagógicas;
- Subsidiar e orientar a elaboração e/ou reformulação das Propostas Pedagógicas das instituições de ensino;
- Selecionar os conteúdos básicos a serem ensinados para todos os estudantes, considerando os diversos contextos nos quais estão inseridos;

- Contribuir no fortalecimento da identidade regional e local respeitando as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas;
- Valorizar as especificidades que perpassam por cada modalidade de ensino, especialmente as ofertadas em Maracanaú, quais sejam: Educação Especial/Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação indígena e Educação no/do Campo;
- Orientar e fortalecer a competência pedagógica das equipes técnicas para a formação continuada dos professores e dos coordenadores pedagógicos;
- Subsidiar e dirigir a elaboração dos procedimentos avaliativos na rede;
- Contribuir com os processos de formação docente, bem como no planejamento das práticas pedagógicas nas instituições escolares;
- Incorporar os temas contemporâneos que afetam a vida humana de forma transversal e integradora aos currículos das etapas de educação e às propostas pedagógicas;
- Selecionar e aplicar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da rede;
- Cooperar com o desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes imprescindíveis às aprendizagens dos estudantes, bem como a construção de sua autonomia.

O referido documento está estruturado em quatro seções, quais sejam: esta introdução; a segunda referente aos fundamentos teóricos e conceituais adotados, além de especificidades próprias da implementação do currículo e estrutura desta Base Curricular; a terceira, que aborda a Educação Infantil; e a quarta que apresenta o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais respectivamente, cada uma trazendo escritos preliminares que anunciam seu conteúdo.

## 2

## ELEMENTOS CONCEITUAIS

Esta seção tem como objetivo apresentar a Base Curricular de Maracanaú (BCM) em seus princípios norteadores, seus elementos conceituais que fundamentam o ensino e a aprendizagem por competências, contemplando ainda, elementos para a elaboração do currículo a ser realizado pelas escolas sob a jurisdição deste sistema de ensino.

## 2.1 O direito à educação

A educação proporciona o desenvolvimento do indivíduo, principalmente sob o ponto de vista social, levando a ética ao centro de reflexão, contribuindo para a formação de uma atitude crítica, propiciando o exercício da cidadania. Nesse sentido, Noberto Bobbio (2005) defende que a igualdade entre os homens só seria alcançada por meio da educação.

Nas primeiras décadas do Século XX, marcado por colapsos institucionais, o movimento pela afirmação de direitos humanos e sociais ganhou relevo. O Estado não poderia mais atuar como um ente passivo, consoante a concepção liberal, surgindo a necessidade de uma postura intervencionista de

prestações materiais. Enfatizou-se o conceito de que existiriam direitos indissociáveis ao indivíduo, necessários para a dignidade, devendo o Estado oferecer, obrigatoriamente, um conjunto de bens e serviços. Tais direitos são classificados como sociais, dentre os quais destaca-se a educação.

No contexto brasileiro, a Constituição de 1946 foi a primeira a trazer a educação como direito universal, tornando o ensino público como obrigação do Estado. A Carta Magna de 1988, em seu Art. 205, no capítulo da ordem social, estatuiu que

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Cumprido destacar o artigo 206 da Constituição Federal que assim aduz:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Percebe-se, a partir da leitura dos artigos supramencionados, a importância que o direito à educação assumiu no ordenamento jurídico pátrio. No plano infraconstitucional destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Vale ressaltar que, na perspectiva de garantia desse direito, o artigo 27 da referida lei estatuiu diretrizes a serem seguidas no currículo da educação básica:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional

e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996).

Outro aspecto relacionado à legislação educacional que merece ser analisado consiste no Plano Nacional da Educação – PNE, podendo ser definido como uma exigência constitucional, de periodicidade decenal, que deve trazer metas para o ensino além de aspectos que envolvem gestão e financiamento.

Considerando as peculiaridades sociais, políticas e econômicas de cada localidade, os dirigentes municipais devem elaborar o Plano Municipal de Educação que, por sua vez, tem que se adequar à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases e ao Plano Estadual e Nacional de Educação.

O município de Maracanaú através da Lei 1.865, de 15 de junho de 2012 aprova o Plano Municipal de Educação PME, para o decênio 2012 a 2021. Cujo escopo consiste em oferecer educação de qualidade para todos.

De acordo com o Art. 2º, são diretrizes do PME 2012-2021:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais;
- IV – melhoria da qualidade do ensino;
- V – formação para o trabalho;
- VI – promoção da sustentabilidade socioambiental;

- VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX – valorização dos profissionais da educação;
- X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Ademais, é através de políticas públicas que o Poder Público Municipal se empenhará na divulgação do PME 2012-2021 e na progressiva realização de suas 19 metas, descritas através de 118 estratégias. Colocando a disposição da sociedade para que o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Considerando o direito à educação como Direito Humano, é importante ressaltar a sua abrangência. Não se limita somente à educação escolar. O processo educativo inicia-se com o nascimento e conclui-se no momento da morte. O aprendizado ocorre em variados âmbitos, inicialmente na família, na comunidade, no trabalho e também na escola.

Por outro lado, considera-se o conhecimento escolar uma condição para sobrevivência e o bem estar da sociedade, sem o qual não se pode acessar ao saber que a humanidade acumulou até o momento.

Além de sua importância como Direito Humano que permite o desenvolvimento pleno da pessoa e oportuniza

continuar aprendendo ao longo da existência, a educação é um bem público da sociedade.

Compreende-se que através da educação, é possível ter acesso aos demais direitos. E para que haja uma efetivação deste, é imprescindível uma ação comprometida dos gestores públicos, uma atuação supervisionada pelo Poder Legislativo e uma atuação interventiva do Judiciário.

Nessa perspectiva, é premente a supervisão do controle social, dos órgãos de controle externo e do Poder Judiciário sobre as políticas públicas, como uma das maneiras de efetivação dos direitos garantidos pela Constituição.

Garantir o acesso à educação de qualidade social, como direito público subjetivo, transcorre de atitudes e medidas das esferas política e administrativa, que defendam o processo educativo e favoreçam a cada indivíduo a garantia e a efetivação da cidadania.

## **2.2 Direito de aprendizagem**

O cenário da educação brasileira tem apresentado baixa eficiência do fluxo escolar, baixo rendimento dos estudantes, alto índice de reprovação, alta taxa de abandono e uma considerável taxa de distorção idade ano. No intuito de amenizar essa problemática, a Base Curricular de Maracanaú (BCM), tendo por fundamento todo o exposto na BNCC, apresenta a proposta de direitos de desenvolvimento e de

aprendizagem como elementos estratégicos para garantir o cumprimento da função social da escola.

As orientações constantes na BNCC e nesta BCM estão diretamente relacionadas a esses direitos e objetivos, e devem subsidiar a elaboração dos currículos das escolas desta rede de ensino.

É importante observar que as Diretrizes Curriculares diversas, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a BNCC, esta BCM e os Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecem um vínculo com o disposto na Meta 07 do Plano Nacional de Educação:

7. Fomentar a qualidade de educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.

7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014).

Assim, a BNCC, esta BCM e as diretrizes curriculares diversas ficam interligadas, sendo elementos indispensáveis para melhorar a aprendizagem, que é mensurada de forma

quantitativa através do IDEB. Nessa perspectiva, todos os currículos precisam ser elaborados a partir dessas normas, consideradas como um conjunto de direitos e objetivos de aprendizagem, conforme estabelece a estratégia 2.2 do Plano Nacional de Educação (PNE):

2.2. Pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Fundamental; (BRASIL, 2014).

Cabe ressaltar que a estratégia 7.1 do PNE estabelece que onde se os direitos e objetivos de aprendizagem da BNCC devem ser postos em vigor para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, constituindo uma estrutura seriada para esses dois níveis:

7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014).

Entende-se que é importante acrescentar para entendimentos posteriores que, através da mudança introduzida na LDB pela Lei 13.415/2017, oferece no texto legal para a política educacional a equivalência das expressões “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competência e habilidades”. Dessa forma, por força da referida Lei, a legislação se utiliza de duas nomenclaturas para fazer referência aos objetivos da educação.

Assim, cada sistema tem a incumbência de garantir aos estudantes da Educação Básica tanto o que concerne aos saberes propriamente ditos quanto à capacidade de mobilizá-los e aplicá-los, ou seja, “saber fazer” (utilizando o saber) para resolver as demandas complexas da vida cotidiana.

Em conformidade com os fundamentos leais e teóricos apresentados, a BNCC (e esta BCM) está estruturada de forma a explicitar, através de dez competências (apresentadas em quadro adiante), o que os estudantes deverão desenvolver em todas as etapas e níveis de ensino. A partir delas, se organizam os Campos de Experiências para Educação Infantil, e as Áreas do Conhecimento com os seus respectivos Componentes Curriculares para toda Educação Básica.

## **2.3 Papel da escola**

Ao observar os direitos de aprendizagem no que concerne ao desenvolvimento de competências e habilidades,

estabelecidas nesta BCM e na BNCC, torna-se explícito o papel da escola na sociedade atual. Reconhece-se, nesses documentos, um passo definitivo para a renovação da escola, deixando de ser apenas uma transmissora de conhecimentos, para ser um espaço onde se deve garantir o desenvolvimento integral dos estudantes.

O papel da escola é realizar a socialização dos conhecimentos, havendo aí uma intervenção no desenvolvimento ético dos estudantes. Somando esses esforços viabiliza-se a formação integral do indivíduo. Nesse espaço a criança poderá e deverá ter contato com os meios de preparação para seus projetos de vida, de modo que a qualidade do ensino ofertado se torna determinante nesse processo de formação intelectual e moral. Portanto, sem essa condição, os estudantes poderão ter os seus projetos de vida malogrados.

O planejamento do ensino e a avaliação escolar devem transmitir normas e valores que orientam e preparam o estudante para viver em coletividade. Dessa forma, é fundamental que as questões relacionadas à vida em sociedade transitem na organização curricular, fazendo parte da construção ética, trazendo os referidos valores para o centro de reflexão, de modo a educar com e para a cidadania.

Outro aspecto a se considerar é a convivência no espaço escolar. Esta deverá ser organizada de maneira que os conceitos de solidariedade, respeito pelo outro e justiça sejam compreendidos e vivenciados. Nessa perspectiva, a es-

cola deve instalar em sua rotina atitudes críticas. E ainda, todos os profissionais que nela atuam deverão reunir esforços para levar os seus educandos a reconhecerem seus direitos e deveres a partir dos valores orientados e aprendidos.

Cabe à escola educar os estudantes dentro dos princípios democráticos. É seu compromisso fazer com que esses percebam a coerência entre os valores, as normas e o que se espera da vida. Para se efetivar esse objetivo, convém adotar um conjunto de relações e ações em que os estudantes compreendam o significado desses princípios, se esforcem para torná-los visíveis e os assimilem em seu comportamento. Essas são atitudes que contribuirão na compreensão de limites para o exercício da liberdade e para uma convivência democrática.

Considerando esse processo democrático, torna-se premente que a escola inclua a comunidade que a abriga em seus planejamentos e ações. Os problemas locais ganham importância em seu interior, de modo que o espaço escolar passa a ser um produtor de saberes. Nesse contexto, ao estudar e compreender as dificuldades que interferem em sua realidade, o estudante exerce sua capacidade crítica, desenvolvendo suas potencialidades para “saber fazer”. Nessa perspectiva, a escola não é somente transmissora de conhecimento, uma vez que assume uma função sistêmica de preparar cidadãos ativos para desenvolver-se intelectualmente e participar das decisões.

## 2.4 Ensino por competências

Os conhecimentos essenciais a serem aprendidos pelos estudantes, ano após ano ao longo da Educação Básica, foram definidos pela BNCC e incorporados por esta BCM. Nessa perspectiva esses documentos objetivam, dentre outros, oferecer subsídios para os sistemas educacionais, através dos marcos de aprendizagem, indicando como as competências ganham complexidade à medida que os estudantes progridem. Dessa forma, compreende-se que a BCM apresenta um rol de orientações que norteia a construção do currículo local e dos Projetos Políticos Pedagógicos, devendo ser referência para escolas das redes pública e privada. Deve-se garantir a formação dos estudantes com conhecimentos considerados essenciais, através de novas práticas pedagógicas.

Por meio do conhecimento mais aprofundado da BNCC e desta BCM, os professores terão clareza acerca das competências e habilidades a serem desenvolvidas junto ao estudante, criando condições para inseri-las nos currículos e nas diretrizes pedagógicas, bem como adequar os materiais didáticos e os processos de avaliação da aprendizagem.

A BNCC e a BCM asseguram os direitos de aprendizagem por competências, definindo essa categoria como sendo a possibilidade de mobilizar os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores para resolver questões do cotidiano, do mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Cabe a

cada sistema educacional implementar o currículo, estabelecendo espaços para as práticas culturais considerando conhecimentos e saberes locais.

Na materialização curricular, a escola tem o seu papel socialmente estabelecido: formar o cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres para o exercício pleno de sua cidadania. Destaca-se, nessa perspectiva, o papel da gestão escolar, que tem a função de liderar o grupo social que esse ambiente abriga, com vistas a priorizar ações indispensáveis para realizar o processo educacional. Em especial, os processos de ensino e aprendizagem, reconhecidamente dinâmicos. Isto pelo fato de exigirem constantes adaptações e reformulações, em um espaço que deixou de ser destinado apenas à transmissão de conhecimentos sem a compreensão de seus significados.

Nesse contexto, o ambiente escolar necessita formar o cidadão consciente do seu papel na sociedade e, para isto, deverá promover uma aprendizagem significativa de objetos relevantes, através de atividades que busquem desenvolver competências, proporcionando conhecimentos e habilidades, além de fomentar a construção e solidificação de valores.

Conhecimentos nessa perspectiva referem-se à aprendizagem de caráter mais conteudista, de natureza conceitual, livresca, iluminista, ou ilustracionista, que proporcionam ao educando o desenvolvimento cognitivo, saberes necessários para a tomada de posição.

O desenvolvimento de habilidades **é a preocupação com a aplicação, na prática, dos conhecimentos adquiridos**. Relaciona-se com a capacidade de usar esses saberes para a superação dos problemas a serem enfrentados no cotidiano.

Há ainda o comprometimento em desenvolver atitudes. Aqui há a preocupação com a participação ativa do estudante e tomada de posição frente às questões e problemas sociais, em especial os que envolvem escolhas que envolvem valores direcionados para o campo da ética.

Com esses propósitos, a escola estará desenvolvendo competências nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais na aprendizagem do educando, possibilitando-lhe compreender, de forma mais abrangente, o o que fazer, o como fazer e o por que fazer. Do mesmo modo, com esses conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos, o produto final será o cidadão com sua formação integral, onde se constata, também a consolidação dos quatros pilares da educação (DELORS, 1999), quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Para cumprir essa função, faz-se necessário proporcionar melhores condições de ensino para que estes aprendam de forma significativa. Nesse contexto, é fundamental que os profissionais de educação realizem, de forma eficaz, planejamentos e atividades coerentes com essa perspectiva e os estudantes sejam ativos. Estes deverão dominar os processos de **interpretar, formular e empregar**. Segundo

o PISA 2012, **Interpretar** envolve refletir sobre as situações e soluções de problemas, decodificá-los em um determinado contexto, incluindo avaliar as soluções e os raciocínios empregados. **Formular** envolve a capacidade de identificar oportunidades de utilização dos conhecimentos, percebendo a aplicação e compreensão, fazendo suposições sobre como resolver os desafios. **Empregar** envolve aplicar a razão e utilizar conceitos, analisar e organizar informações em modelos, por meio do desenvolvimento de cálculos, mobilizando conhecimentos em todas as áreas.

A prática pedagógica do professor, nesse contexto, precisa estar comprometida com a formação integral do aluno. O ensino por competências não elimina as disciplinas. Estas devem ser observadas em cada um dos componentes curriculares de forma diferente, observando suas especificidades.

A BNCC apresenta dez competências gerais, reproduzidas por esta BCM. Os planos de aula e a organização de atividades deverão ser pensados de forma que essas finalidades se cruzem com as especificidades de cada área e de cada componente curricular. Cabe aos professores elaborar estratégias para estimular nos estudantes a persistência, inteligência social, o otimismo e a curiosidade, de modo que todas sejam desenvolvidas no conjunto dos objetos de conhecimento (conteúdos).

De forma esquemática, apresenta-se a estrutura organizacional do documento que normatiza e orienta a constru-

ção dos currículos. Esse esquema reúne as competências que deverão ser desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, em cada etapa da escolaridade e por nível de ensino.

## 2.5 Estrutura do currículo

Considerando o que já consta estipulado na BNCC (2017), os quadros 1 e 2 a seguir, respectivamente demonstram a forma de organização do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nesta BCM.

**Quadro 1** – Estrutura da Educação Infantil

<b>EIXOS ESTRUTURANTES: Interações e Brincadeira</b>			
<b>DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b>	<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conviver;</li> <li>• Brincar;</li> <li>• Participar;</li> <li>• Explorar;</li> <li>• Expressar;</li> <li>• Conhecer-se.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O eu, o outro e o nós;</li> <li>• Corpo, gestos e movimentos;</li> <li>• Traços, sons, cores e formas;</li> <li>• Escuta, fala, pensamento e imaginação;</li> <li>• Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)</li> <li>• Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</li> <li>• Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos a serem alcançados</li> </ul>

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 25)

Quadro 2 – Estrutura do Ensino Fundamental

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES		OBJETIVOS
	Anos Iniciais	Anos Finais	
Linguagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Arte</li> <li>• Educação Física</li> <li>• Língua Inglesa</li> </ul>		Desenvolvimento das habilidades dos estudantes, de acordo com os objetivos de cada área de conhecimento.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática</li> </ul>		
Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências</li> </ul>		
Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia</li> <li>• História</li> </ul>		
Ensino Religioso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Religioso</li> </ul>		

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 27)

Diante das estruturas apresentadas nos quadros 1 e 2 com os elementos que compõem a estrutura curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental serão melhor explicados nos capítulos 3 e 4 respectivamente, considerando as referidas especificidades e objetivos para cada etapa. Os objetivos de aprendizagem na Educação Infantil, bem como as habilidades no Ensino Fundamental correspondem às finalidades da educação escolar.

### **Na Educação Infantil,**

o quadro de cada campo de experiências se organiza em três colunas – relativas aos grupos por faixa etária –, nas quais estão detalhados os

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em cada linha da coluna, os objetivos definidos para os diferentes grupos referem-se a um mesmo aspecto do campo de experiências, conforme ilustrado a seguir (BRASIL, 2017, p. 26).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 26)

### Objetivo de aprendizagem: EI02TS01

O primeiro par de letras (**EI**) indica a **etapa** de Educação Infantil

O primeiro par de números (**02**) indica o **grupo por faixa etária**:

- 01= Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)
- 02= Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
- 03= Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

O segundo par de letras **(TS)** indica o **campo de experiências**:

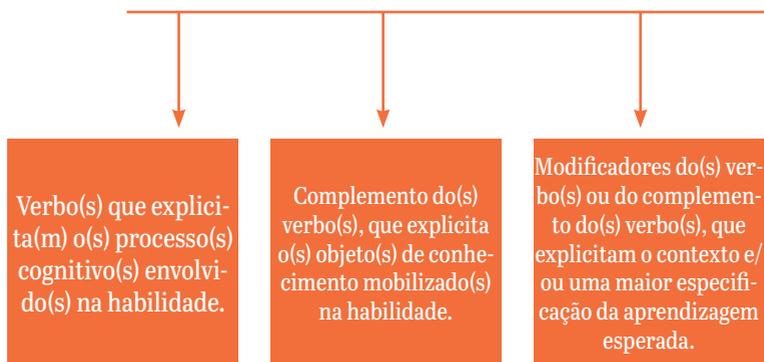
- EO = O eu, o outro e o nós
- CG = Corpo, gestos e movimentos
- TS = Traços, sons, cores e formas
- EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação
- ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

O último par de números **(01)** indica a posição do **objetivo de aprendizagem** na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária.

### **No Ensino Fundamental,**

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História (EF06HI14) (BRASIL, 2017, p. 29).

**(EF06HI14) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.**



Os modificadores devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos. Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2017, p. 30).

Nos quadros adiante, onde estão apresentados os anos, os componentes curriculares, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento, as habilidades estão definidas para cada ano (ou bloco de anos). Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte:

## Habilidade EF67EF01

O primeiro par de letras (**EF**) indica a **etapa** de Ensino Fundamental;

O primeiro par de números (67) indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos, como segue:

- Língua Portuguesa/Arte
  - 15 = 1º ao 5º ano
  - 69 = 6º ao 9º ano
- Língua Portuguesa/Educação Física
  - 12 = 1º e 2º anos
  - 35 = 3º ao 5º ano
  - 67 = 6º e 7º anos
  - 89 = 8º e 9º anos

O segundo par (**EF**) de letras indica o **componente curricular**:

- AR = Arte
- CI = Ciências
- EF = Educação Física
- ER = Ensino Religioso
- GE = Geografia

- HI = História
- LI = Língua Inglesa
- LP = Língua Portuguesa
- MA = Matemática

O último par de números (**01**) indica a posição da **habilidade** na numeração sequencial do componente curricular e ano ou do bloco de anos.

Em quadros apresentados nas páginas a seguir estão apresentadas as competências gerais para a educação básica bem como as competências específicas por cada componente curricular, por área. Ou demais elementos das estrutura curricular (unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades, etc.) estão apresentados adiante, em cada ano, para os anos iniciais, e por componente curricular, nos anos finais.



### DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

## DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
2. **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
3. **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
4. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
5. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
6. **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO/COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE LINGUAGENS  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS – COMPONENTES CURRICULARES – DE LINGUAGENS</b>		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>INGLÊS</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>
<b>ARTE</b>		
Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilingue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em Mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
		Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
		Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

<p>Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multimídia que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</p>	<p>Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.</p>	<p>Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.</p>	<p>Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.</p>
<p>Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.</p>	<p>Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e ltimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.</p>	<p>Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.</p>	<p>Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando os espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</p>
<p>Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.</p>	<p>Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.</p>	<p>Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.</p>	<p>Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.</p>

<p>Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.</p>	<p>Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.</p>	<p>Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.</p>	<p>Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.</p>
<p>Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).</p>		<p>Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.</p>	<p>Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.</p>
<p>Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.</p>		<p>Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.</p>	<p>Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.</p>

<p>Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção); aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.</p>		<p>Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.</p>	<p>Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.</p>
		<p>Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p>	

## **DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO/COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).

Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.

Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.

Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.

Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

### **DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO/COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Comparar eventos ocorridos simultaneamente, no mesmo espaço e em espaços variados e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS – COMPONENTES CURRICULARES – DE CIÊNCIAS HUMANAS</b>		
<b>GEOGRAFIA</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>ENSINO RELIGIOSO</b>
Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.	Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.	Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, em quanto expressão de valor da vida.

<p>Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.</p>	<p>Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.</p>
<p>Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.</p>	<p>Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.</p>	<p>Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.</p>
<p>Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.</p>	<p>Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.</p>
<p>Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.</p>	

## 2.6 Parte diversificada

A LDB estabelece, em seu Art. 26, que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Uma análise superficial deste dispositivo sugere a adoção de dois conjuntos de componentes curriculares (ou disciplinas), sendo o primeiro dedicado à base nacional comum, e o segundo voltado para a parte diversificada.

Todavia, cabe considerar aqui o disposto na resolução CNE/CP nº02/2017, em seu Art.7º, parágrafo único, que estabeleceu a respeito dessas partes, que as mesmas não podem ser consideradas como blocos distintos, justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, a secretaria de Educação de Maracanaú recomenda, a respeito da parte diversificada considerar o disposto no parecer CNE/CEB nº 06/2001, conforme segue:

A expressão parte diversificada não deve ser entendida no sentido de uma adição a uma ou-

tra parte: a de um núcleo comum. Ela deve ser compreendida como um respeito a estrutura federativa do país, a diversidade situacional dos estabelecimentos escolares, aos modos autônomos e contextualizados de se compor os componentes curriculares (BRASIL, 2001).

Defende ainda o relator que a parte diversificada representa, também, um momento de

múltiplas possibilidades de organização curricular, em vista de objetivos (...) materializados num ordenamento coerente e flexível (...) por meio de projetos pedagógicos, conduzam a processos de formação da cidadania e de qualificação para o trabalho (BRASIL, 2001).

Uma das reflexões pertinentes para o aprimoramento do que se entende por **Parte Diversificada do Currículo** é compreender que o Brasil é um país de uma expressiva diversidade, com dimensões continentais. Dessa forma, estabelecer um currículo único sem possibilitar aos profissionais de educação a oportunidade de adequá-lo à realidade de sua instituição de ensino e o local onde se insere o ambiente escolar, seria desconsiderar a relevância social e cultural na promoção da aprendizagem.

Entende-se que a parte diversificada assume o compromisso com a cultura local e permite a compreensão do contexto social para que todos os estudantes sejam protagonis-

tas de suas realidades. Cabe aos professores considerar, em suas práticas, metodologias que desenvolvam habilidades através de temas relacionados às questões situacionais, no que compreende o ser em suas dimensões, individual, familiar, social, culturais e religiosas.

Sendo assim, o currículo deverá ser acrescido de assuntos sólidos e específicos de cada nível e etapas da Educação Básica, considerando aspectos regionais e culturais, com vistas a garantir a ampliação de conhecimentos, resultando na formação de uma sociedade que tenha como princípio o respeito às diferenças.

Nessa perspectiva, se diversifica também a formação quando faz uso de metodologias, atitudes e expressões (verbetes) que somente são compreendidas naquele local.

Para a efetivação da parte diversificada, nem sempre é possível trazer situações do cotidiano para o currículo. Mas trazer os conhecimentos essenciais para o cotidiano é dever da escola. Para isso, faz-se necessário conhecer a realidade da comunidade escolar e o ambiente onde a mesma está inserida.

Propõe-se para que essa realidade possa ser apropriada, sistematizada e analisada, que sejam feitos levantamentos e que cada unidade escolar construa, em parceria com todos os segmentos, a sua Linha de Base. Esta consiste na elaboração de um instrumento de pesquisa (questionários, entrevistas, relatórios) que serão desenvolvidos, avaliados

e sistematizados pelos(as) estudantes, professores(as) e gestores(as).

A construção do perfil da comunidade constitui uma experiência de trabalho cooperativo e de corresponsabilidade social com o grupo, e é essencial para formar estudantes comprometidos em participar nas transformações da sociedade. A partir da compreensão do contexto existe a possibilidade de formar uma ideia sobre o que é possível fazer para modificar se preciso for.

Com a participação e o empenho de todos (as), e assumindo o compromisso com a justiça, a solidariedade, com respeito às diversidades, à promoção humana e com a garantia ao direito de aprender do educando, objetiva-se tornar a escola um espaço propício para as aprendizagens e para o desenvolvimento social.

Conhecendo o contexto escolar, através de dados quantitativos e qualitativos, a escola poderá organizar um Espaço Situacional. Com esses dados à disposição de todos, os professores poderão, a partir deles, organizar os planejamentos, os planos de aulas e atividades, envolvendo a construção de projetos e incluindo, em seus estudos e pesquisas, questões relacionadas àquela realidade única.

Apropriar-se da Linha de Base para a construção do Espaço Situacional configura-se como uma estratégia para se conhecer, de forma sistematizada, os dados da comunidade, possibilitando que o currículo para reflita sobre essa re-

alidade, passando a integrá-la, de modo a facilitar o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação de Maracanaú recomenda na perspectiva do desenvolvimento de cada habilidade, em cada área e componente curricular, em suas respectivas unidades temáticas, e objetos do conhecimento que o professor adote como ponto de partida as especificidades e características próprias do contexto local: a sala de aula; a escola; a rua; o bairro; o município; o estado; a região, todos obtidos a partir de sua Linha de Base.

As reflexões daí decorrentes, nas mais diversas atividades, projetos, nos vários componentes curriculares, permitirão aprendizados que partirão do local ao regional, ao nacional, até o universal, quando for o caso, possibilitando uma formação que deve ser comum a todo cidadão brasileiro, mas recheada de uma parte diversificada que contribuirá para a cidadania, para a democracia e para a atuação no mundo do trabalho.

## **2.7 Temas transversais**

A LDB estabelece, em seu art. 26, que os currículos da educação básica terão uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada. Ao longo dos parágrafos deste artigo discorre sobre os componentes curriculares, merecendo atenção, para efeito deste tópico, o disposto no

§ 7º: “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os **temas transversais** (...)” (grifo nosso).

Esses temas correspondem a problemáticas ou questões sociais atuais, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana, que devem ser colocadas ou vividas em todos os momentos, tanto na família quanto na escola e nos demais ambientes da vida social.

Estão relacionados diretamente com valores, requerendo, portanto, uma reflexão ética pelo fato de envolverem posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e feitos de sua dimensão histórica e política.

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a liberdade a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões com várias dimensões da vida social: O ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde (BRASIL, 1997, p.25).

Nessa perspectiva, os temas transversais proporcionam flexibilidade e abertura ao currículo, podendo ser abordados com especificidades das diferentes regiões e locais,

além da possibilidade de inclusão de outros temas. Esses conteúdos não pertencem a nenhuma disciplina específica, mas perpassam por todas elas como se a todas fossem pertinentes. Destaca-se a tentativa de articulação entre o conhecimento tratado nos diferentes componentes curriculares, onde se introduz novos objetivos, novos métodos, em uma prática pedagógica voltada para a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica.

Esses temas devem ser trabalhados de forma transversal, nas áreas disciplinas e/ou componentes curriculares já existentes devendo receber a mesma importância dada a essas. Não se trata de trabalhar as temáticas paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas. Não devem ser entendidos com uma imposição de conteúdos a serem ministrados, mas como propostas que as escolas poderão utilizar para elaborar seus planos de ensino.

Para a eleição de temas transversais, quatro critérios são observados (BRASIL, 1997): a urgência social; a abrangência nacional; a Possibilidade de ensino e aprendizagem na educação básica; e a possibilidade de favorecer a compressão da realidade e a participação social. A esse respeito,

**Urgência Social:** (...) questões graves que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania afrontando a dignidade das pessoas e sua qualidade de vida.

**Abrangência Nacional:** (...) questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todos do país (...).

**Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental:** Esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade (...).

**Favorecer a compressão da realidade e a participação social:** “que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante de questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos (BRASIL, 1997, p.25-26).

No que diz respeito ao aspecto metodológico, busca-se um tratamento didático que contemple sua complexidade e dinâmica. Determinados temas têm mais afinidade com certas áreas e por isso, devem ser por elas mais explorados. Nessa perspectiva, caberá aos professores mobilizar seus respectivos conteúdos em torno dessas temáticas, de forma que cada área não represente pontos isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da

cidadania. Assim, para a sua execução, sugere-se a elaboração de projetos, que são uma das formas de organizar o trabalho didático e que podem integrar diferentes modos de organização curricular. Tudo desenvolvido na perspectiva da aprendizagem dos alunos, materializada no exercício da cidadania e da democracia.

A Resolução CNE/CP nº 02/2017 estabelece, em que

Artigo 8º Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo:

§1º Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o **processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso**; os **direitos das crianças e adolescentes**; a **educação para o trânsito**; a **educação ambiental**; a **educação alimentar e nutricional**; a **educação em direitos humanos**; e a **educação digital**, bem como o **tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica**, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no

interculturalíssimo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira (BRASIL, 2017. Grifo nosso).

Compreendendo a necessidade de incluir todas essas temáticas no currículo e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas, cabe refletir atenção especial ao planejamento de atividades que incluem esses saberes.

O trabalho docente envolvendo esses temas abrange temáticas sociais que extrapolam os limites das áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, são aumentadas as possibilidades de que os professores se envolvam com metodologia de projetos, alfabetização científica, ou outras estratégias, promovendo a interdisciplinaridade e relacionando o ensino com as situações reais da vida.

A BNCC aponta várias estratégias para a formação integral dos estudantes. A ênfase dada à obrigatoriedade de práticas que incluam os temas transversais em todas as áreas do conhecimento é uma dessas. Não se intenciona negar a importância das áreas convencionais. Compreende-se que todas são necessárias, porém não são suficientes para tratar de temas como a violência, a desigualdade, e o preconceito, dentre outros. Esses devem ser tratados no espaço escolar, ocupando o mesmo patamar de importância dos conteúdos apresentados pelas áreas específicas do conhecimento.

Nessa perspectiva, esta BCM defende que o trabalho docente com a transversalidade esteja comprometido com

a transformação da comunidade escolar como um segmento social, e da escola como local de trabalho, na perspectiva de contribuir para o alcance de objetivos da vida republicana, em especial a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme disposto no art. 2º da Constituição Federal de 1988.

Considerando todos os aspectos analisados, é possível compreender que a viabilização dos Temas sugere uma construção coletiva, requerendo o envolvimento e o compromisso de todos os segmentos da comunidade escolar.

## **2.8 Currículo e tecnologias digitais da informação e comunicação**

No início de sua utilização em favor da educação, a tecnologia centrou seu foco em demandas relacionadas à inclusão digital. No entanto, nos dias atuais esta perspectiva vem sendo modificada e ampliada em virtude das novas relações de comunicação, do acesso às informações mediado pelo uso da internet e das inovações tecnológicas.

Esta nova perspectiva está possibilitada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que proporciona um expressivo espaço para o uso das tecnologias na educação, oportunizando uma infinidade de possibilidades educativas e práticas pedagógicas aliadas ao uso dessas ferramentas.

As dez competências gerais da educação básica se articulam na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores dos alunos. Em muitas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, ressalta-se o uso das tecnologias digitais, reflexo da realidade dos dias de hoje, caminho que o sistema educacional precisa percorrer, adequando-se aos novos contextos espaço-temporais, na perspectiva de proporcionar aos estudantes aprendizagens condizentes com a sociedade de seu tempo.

Na Educação Infantil, o uso das tecnologias é um elemento assegurado dentro das competências gerais da BNCC, como forma de possibilitar o acesso e utilização dos recursos midiáticos pelas crianças e professores em diversas situações que envolvem as práticas educativas e sociais, de modo lúdico, estimulando a construção de conhecimentos, resolução de problemas, exercitando o protagonismo e a autoria da vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 09).

O uso das tecnologias digitais está contemplado também no Ensino Fundamental, nas diferentes áreas de conhecimento. Quanto às competências específicas e habilidades, pode-se destacar a sua presença marcante nas áreas de linguagens, matemática e ciências da natureza.

Na área de Linguagens a sexta competência específica estabelece a compreensão e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, de forma crítica, reflexiva e ética, nos mais diversos contextos, “para se comunicar por

meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimento, resolver problemas, e desenvolver projetos, autorais e coletivos” (BRASIL, 2017, p. 63). Os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, cada um com suas especificidades, evidenciam o uso pedagógico das tecnologias.

Na área de Matemática a inclusão das tecnologias digitais é perceptível, sendo acentuada na competência cinco, onde se estabelece o uso dessas ferramentas “para modelar e resolver problemas do cotidiano, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados” (BRASIL, 2017, p. 265). Em Ciências da Natureza, as competências três e seis estabelecem a utilização das linguagens tecnológicas para analisar, compreender o mundo, usar explicar, e a fim de produzir conhecimento e resolver problemas de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

Visando garantir uma educação inovadora e de qualidade, o município desenvolve políticas que promovem o uso educativo e reflexivo das ferramentas digitais da informação e comunicação, reforçando sua pertinência quanto à formação de professores. Aí se incluem possibilidades metodológicas guiadas por propósitos de aprendizagem e adequadas ao novo contexto contemporâneo, contemplando infinitas possibilidades de construção de conhecimento, com compromisso ético e social, contribuindo para a autonomia e o protagonismo estudantil e a integração com a cultura digital.

## 2.9 A educação de jovens e adultos

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento contemporâneo que estabelece objetivamente o conjunto de aprendizagens necessárias e indispensáveis a todos, o Brasil inicia uma nova etapa em sua história educacional buscando alinhar o seu sistema de educação aos melhores do mundo.

A BNCC ratifica o compromisso do Estado Brasileiro em promover a elevação da qualidade do ensino ofertado, garantindo o acesso a conhecimentos, competências e habilidades essenciais a todos. Assim, este documento vem validar as funções da Educação de Jovens e Adultos (EJA) firmadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade:

**Função Reparadora:** vista como uma chance sólida da presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais deste segmento para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.

**Função Equalizadora:** dá a cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja repetência ou evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas.

Função Qualificadora ou Permanente: propicia a todos a atualização do conhecimento por toda a vida. Ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial do desenvolvimento e de adequação pode se atualizar quadros escolares e não escolares. Ela é um apelo para a educação permanente a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000).

Diante dessas funções podemos concluir que a EJA visa minimizar o abismo cultural e social entre os estudantes brasileiros jovens ou adultos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, equitativa, solidária e com menos desigualdade social.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 1996, p.72).

Nesse sentido, a BNCC em suas competências gerais evidência termos que as funções da EJA buscam superar através de suas ações. E por isso destaca-se, no ensino da EJA, a importância da valorização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e

digital. O exercício da curiosidade intelectual, a valorização e o fluir das manifestações artísticas e culturais, a utilização das diferentes linguagens, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, a argumentação com base em fatos, dados e informações. É fundamental conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e por fim o agir pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

A Base não aponta Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimentos ou Habilidades específicas para a modalidade EJA. Entende-se dessa forma que, os direitos de aprendizagem deverão estar garantidos para a Educação Básica, para toda e qualquer modalidade de ensino. Torna-se responsabilidade dos sistemas educacionais, construir os seus currículos com orientações pedagógicas destinadas, também, ao ensino da EJA. Com vistas a cumprir com tal propósito, torna-se importante compreender e levar em conta o que afirma a Base:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitária e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.56).

O texto enfatiza que a idade do estudante deve ser considerada e as diferentes faixas etárias requerem e demandam práticas escolares diferenciadas. A oferta de ensino para essa modalidade deverá estar detalhada na proposta pedagógica da escola, observando as especificidades desse público alvo.

Considerando que os estudantes matriculados nessa modalidade já almejam e precisam ingressar no mundo do trabalho, faz-se necessário orientar o ensino nessa direção, ajudando-os a estabelecer metas empreendedoras para as suas vidas no mundo profissional e social.

Ademais, compreende-se que a Base não é currículo, apenas garante os direitos de aprendizagem. Porém, como estabelecer metodologias, como organizar os objetos de conhecimento orientando-os para um objetivo específico, depende exclusivamente dos sistemas que ofertam o ensino para as mais variadas faixas etárias. Cabe assumir o compromisso de respeitar os interesses e as especificidades de cada grupo que terá, em cada unidade escolar, a possibilidade de ter atendido, em suas necessidades mais básicas, o seu direito de aprender.

Nesse sentido, cabe aos docentes dessa modalidade, com o suporte dos coordenadores pedagógicos de suas escolas, uma apropriação das competências gerais da educação básica, bem como das competências específicas de cada componente curricular, com fins de favorecer a transposi-

ção didática de cada objeto de aprendizagem, estratégia imprescindível para o desenvolvimento de atitudes, de valores e de habilidades necessárias para o exercício da cidadania.

## **2.10 Educação especial/inclusiva**

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora. A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelece, em seu Art. 28, a responsabilidade do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo, com vista a atender adequadamente a todas as pessoas, com e sem deficiência, permitindo a convivência construtiva e pedagógica entre os estudantes de todos os níveis e modalidades.

As Competências Gerais da Educação Básica estabelecidas na BNCC e nesta BCM são obrigações a serem garantidas a todos. Vale ressaltar que as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos e não indivíduos cuja condição impõe restrições de acesso à cidadania plena.

Na perspectiva desta BCM, cabe à escola inclusiva enriquecer as possibilidades de desenvolvimento de todos, fortalecer a cultura de paz, de inclusão, de solidariedade e valorização da diversidade. Para tanto, deverá ter clareza do princípio de flexibilização que rege o currículo, alinhando-

-o com a BNCC, dialogando com as particularidades sociais, culturais, regionais e com os diferentes modos de apreender de cada estudante. Não poderá adaptá-lo ou reduzi-lo, mas fazer com que todos se reconheçam nele e passem a ser sujeitos do próprio processo educacional. Trata-se de um desafio colaborativo e criativo.

Outro aspecto de extrema relevância é a avaliação da aprendizagem. Esta não pode ser vista como um momento estanque e classificatório, mas como um instrumento que auxilia o professor a refletir sobre os processos desenvolvidos e os resultados obtidos, potencializando e evidenciando as habilidades do estudante, podendo inclusive contribuir para modificar a sua prática pedagógica, conforme as necessidades apresentadas pelo discente.

A avaliação para estudantes com deficiência se constitui em grande desafio para a política de educação especial na perspectiva inclusiva pelo fato de exigir, da parte de todos que compõem a escola, compreensão, competência e conhecimento das particularidades dos estudantes no processo de aprendizagem.

Uma escola inclusiva é aquela que inclui a todos, sem discriminação, e a cada um, com suas diferenças, perseguindo a aprendizagem de forma ampla e colaborativa. Nessa perspectiva, oferece oportunidades e estratégias diferentes, de modo que os sujeitos possam desenvolver seu potencial. Para tanto, faz-se importante considerar os segmentos so-

ciais que podem ser o apoio à efetivação dessa inclusão, sendo a família um importante aliado neste processo.

## 2.11 Educação escolar indígena

Desde os primórdios da colonização brasileira, mas precisamente no século XVI, o processo de contenção dos indígenas foi marcado pela violência física e, também, a simbólica. Essa última se traduz em um dos mais eficazes meios de aniquilamento cultural, caracterizando-se como um grande etnocídio.

A disciplinarização do indígena brasileiro veio através da política do aldeamento, implantado pelos padres jesuítas no Brasil Colonial. Nesse contexto, instituiu-se a total submissão do índio ao *modus operandi* do colonizador, marcado pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Ali, a escola para indígenas serviu apenas de instrumento de imposição de valores contrários às suas identidades e culturas. Tomando o Ceará como exemplo, identificamos que o Decreto de 1863 declarava extinto os povos indígenas deste Estado e, ao mesmo tempo, proibia o índio de falar sua própria língua.

Nessa perspectiva podemos afirmar que a implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do empreendimento colonial. A LDB vem reafirmar a diversidade sociocultural e

linguística dos povos indígenas, garantindo uma educação pautada no respeito a seus valores, no direito de acesso ao conhecimento e à preservação de suas identidades e na garantia e garante incorporação de “currículos e programas específicos” e a publicação sistemática de “material didático específico e diferenciado”. O Decreto nº 26, de 1991, transfere da FUNAI para o Ministério de Educação a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução.

Os povos indígenas já não mais expressam rejeição à escolarização. Percebem que, diante de um mundo cada vez mais globalizado, a educação escolar indígena, diferenciada, é instrumento para fortalecimento de suas culturas e identidades, e pode contribuir para a promoção da equidade e conquista, aqui compreendidas como direito ao acesso aos bens e valores materiais e imateriais da vida moderna.

Os desafios atuais da educação indígena vão desde a formação de professores em metodologias específicas de aprendizagem até a garantia da autonomia de projetos educacionais, consubstanciados pela implementação da Lei 11.645, de 2008, que estabelece o ensino da Cultura e da História Africana e Indígena no currículo escolar de todas as escolas da Educação Básica.

Em 2009, o decreto nº 6.861 determina que a Educação Escolar Indígena estará organizada em territórios etnoeducacionais, e tem por objetivo a estruturação de um plano de

ação com vistas a respeitar a territorialidade dos povos indígenas. O Ceará e o Piauí fazem parte do 23º Território Etnoeducacional do Brasil, com a denominação de Território Etnoeducacional Potyrõ, que quer dizer “todos de mãos juntas”.

A partir dessa iniciativa, as instituições públicas, as organizações da sociedade civil, universidades, dentre outras entidades representativas, pactuaram o Território Etnoeducacional Potyrõ. O município de Maracanaú, através da Secretaria de Educação, busca ofertar educação de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes, assegurando à comunidade indígena processos próprios de aprendizagem que sejam instrumentos de transformação social.

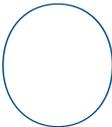
De acordo com o Plano Municipal de Educação – 2012-2021 – as metas e diretrizes aprovadas para a Educação Escolar Indígena estão conectadas com os processos de preservação de sua cultura, atendendo ao mesmo tempo para os interesses e demandas da sociedade contemporânea.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – não aborda a modalidade da Educação Escolar Indígena por entender que os objetivos de aprendizagem e as competências gerais da educação básica são direitos para todos. Esta Base Curricular de Maracanaú – BCM – orienta que, embora não transmitida na língua materna de seu povo, a educação escolar indígena deve basear-se nos princípios educativos e nos métodos próprios de aprendizagem de sua cultura. Assim, as competências gerais, os objetos de conhecimento, as unida-

des temáticas, os campos experienciais, no caso da Educação Infantil, e as habilidades previstas na BCM são trabalhadas na escola indígena, respeitando o contexto social, a história local e o repertório cultural daquele povo.

## AValiação DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

### Introdução

 processo avaliativo configura-se no ambiente escolar como um momento de grande apreensão para estudantes e professores. Com isso, faz-se necessária uma reflexão, primeiramente, se o ato de avaliar é realmente empregado para aprimorar o ensino e, em seguida, se as avaliações estão sendo realizadas em favor da aprendizagem.

Houve uma estagnação na concepção do processo avaliativo, quando se associa a esta prática termos como classificações, seleções, controles e retenções, embutindo na avaliação um legado marcado por cobranças, sem colocar em seu escopo a qualidade da aprendizagem que oferece o sistema educacional.

Embora isto ainda seja uma realidade, observa-se uma evolução no que tange às metodologias de ensino, bem

como, nos grandes avanços no campo da neurociência para auxiliar na compreensão da aprendizagem na dimensão biológica.

Para acompanhar essa evolução, a avaliação precisa ser compreendida como parte de um processo educacional, fazendo-se necessário entender o estudante em seu contexto social, histórico e cultural e seu desenvolvimento cognitivo. Assim, passa a ser mais do que um método classificatório, que avalia apenas o conhecimento técnico, baseado no acerto e no erro e, dessa forma, tornando-se um instrumento incompleto de observação tanto da aprendizagem do estudante quanto da metodologia adotada pelo professor.

A abordagem à avaliação neste documento objetiva subsidiar aos professores na construção desses instrumentos, a fim de que desenvolvam processos avaliativos mais qualificados, de forma consciente e refletida, e que venham a contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Para cumprir com este propósito, buscou-se apresentar pressupostos teóricos, através de autores e instituições (PISA) que tratam do referido assunto, avaliação por competência, além do disposto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Estruturou-se o texto da seguinte maneira: o primeiro tópico trata da concepção de avaliar por competência e seus pressupostos teóricos, com vistas a uma reflexão sobre

o tema; o segundo discorre sobre o processo avaliativo para o estudante com deficiência, respeitando as suas singularidades; o terceiro aborda aspectos avaliativos na primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Em seu conjunto, estes tópicos são apresentados como possibilidades de observação do desenvolvimento da criança, tendo como pressuposto o que a BNCC destaca em cada fase, apoiando-se nos Campos de Experiências, uma vez que estes incluem diversos aspectos da vida escolar, rompendo com a abordagem fragmentada e classificatória de avaliação.

No quarto tópico estão apresentados os critérios de avaliação para o ensino fundamental por área do conhecimento. Inicialmente apresenta-se a área de linguagens, cujos componentes curriculares são: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física e Inglês, este último sendo ofertado a partir do sexto ano do ensino fundamental.

Dando sequência, faz-se referência à matemática, que possui como componente curricular a mesma denominação. Serão apresentados aspectos que têm como finalidade orientar os professores nas dimensões que competem avaliar a aprendizagem numa perspectiva de letramento matemático, direcionando a atenção para o desenvolvimento das oito competências, que referenciam a área e o componente curricular, citadas na BNCC.

Ainda neste tópico, apresenta-se um conjunto de aspectos os quais deverão orientar às avaliações na área de ci-

ências da natureza, cujo componente curricular é Ciências. Dentre esses, o conhecimento científico e o interesse do estudante por questões relacionadas à ciências.

Para finalizar, no quarto tópico apresentam-se orientações para avaliar na área de ciências humanas, distribuída em três componentes curriculares: História, Geografia e Ensino Religioso.

Espera-se que este texto cumpra o seu papel principal, apoiar os professores em seus momentos de estudo e formação individuais e coletivos, bem como nos processos avaliativos, buscando aprimoramento, discutindo suas vivências e suas práticas em busca de verdadeiras aprendizagens calcadas em metodologias nas quais os estudantes tornem-se sujeitos ativos e protagonistas do seu processo de construção de conhecimentos e consolidação de aprendizagens.

### **Avaliar por competência**

Avaliar é um processo que toma como base valores, princípios, crenças, desejos e concepções. Torna-se mais complexo quando se trata de avaliar por competência, pois traz desafios tanto para a sua verificação quanto para o seu registro. Nessa perspectiva, as avaliações deverão ser utilizadas para subsidiar reflexões que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e auxiliem os estudantes a posicionar-se frente aos desafios, e que estas se tornem para eles um

referencial de conquista. Estas afirmações encontram apoio em Bertagna (2006) quando afirma que

Se pretendermos uma outra compreensão do processo de avaliação, ou melhor, se o objetivo é que ela exerça o seu papel no processo de aprendizagem, como um meio e não um fim em si mesma, primeiramente teremos que romper com o caráter classificatório e seletivo do sistema escolar da sociedade capitalista, redimensionando a avaliação no sentido de torná-la um auxiliar no desenvolvimento dos alunos, possibilitando-lhes a superação de dificuldades, não enfatizando resultado de aprendizagens (produto) em detrimento do processo de aprendizagem (BERTAGNA, 2006, p. 77).

Para que se cumpra este propósito, o professor deverá buscar novas estratégias para a sua prática avaliativa, considerando não apenas os “acertos” mas também dando espaços para os erros, as hipóteses e tentativas, que deverão ser vistos como um encontro de possibilidades para o desenvolvimento das aprendizagens.

Todos os pressupostos direcionam para uma metodologia de avaliar por competências, que se define como um processo que se cumpre inicialmente pela definição dos objetivos do ensino, os quais em seguida são comparados aos resultados alcançados, conforme as evidências. Este mode-

lo de avaliação se centra no processo de aprendizagem de cada discente, mas sem fazer comparação com os demais. Pode ser feita em um tempo não previamente determinado e, quando realizada, averigua-se a capacidade dos estudantes de mobilizar com autossuficiência uma postura ética e crítica articulada aos seus recursos subjetivos.

Nessa perspectiva, são reunidas indicações de conhecimentos e desempenhos dos estudantes em relação às competências educativas requeridas. É uma avaliação regida pelo propósito, com vistas à regulação das aprendizagens. Poderá ser desenvolvida de maneira processual, permitindo inferir sobre o alcance dos objetivos de ensino.

Desse modo, os docentes são desafiados a avaliar processos, compreender como poderão facilitar a mobilização de recursos para o desenvolvimento de competências e repensar o teor das avaliações. Em seus planejamentos deverão estabelecer os objetivos, com base nessa compreensão, projetando atividades e elaborando estratégias avaliativas que envolvam a observação, além de estabelecer critérios que possibilitem acompanhar as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes.

Essa avaliação se configura em um caráter investigativo que requer dos docentes reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. Os instrumentos avaliativos devem considerar uma perspectiva individual, coletiva e contextualizada da ação educativa. Nesse sentido, torna-se importante

observar os espaços e tempos pedagógicos, as metodologias e as responsabilidades de cada sujeito envolvido para o desenvolvimento das competências e habilidades junto aos estudantes.

A partir dos aspectos apresentados, compreende-se que não se trata de um processo simples de ser colocado em prática. Desse modo, a Base Curricular de Maracanaú (BCM) apresenta, através deste documento, orientações aos professores da rede municipal de ensino objetivando auxiliá-los na elaboração de instrumentos avaliativos que cumpram com todos os propósitos de averiguação do desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes.

### **Processo avaliativo para o estudante com deficiência**

Um dos principais componentes do currículo escolar é a avaliação da aprendizagem. Trata-se de atividade complexa, caracterizando-se por um dos momentos mais desafiadores do trabalho docente, por envolver procedimentos que requerem uma ação conjunta de todos que, direta ou indiretamente, a ela estão ligados. Nesse sentido as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, garantem em seu texto:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência

física desses alunos juntos aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (p.20).

A avaliação na escola regular em contexto de inclusão deverá ocorrer de forma individual, haja vista a singularidade do estudante, pelo fato de cada um desenvolver seu próprio ritmo, necessitando de objetivos específicos que possam ser alcançados por um processo avaliativo sistemático, qualitativo, formativo e mediador.

Dessa forma, para que a avaliação alcance suas finalidades, faz-se necessário o conhecimento do potencial existente e dos avanços adquiridos durante a aprendizagem, de acordo com a sua capacidade para aprender.

O ato avaliativo deve ser concebido de forma que o sujeito não seja reduzido aos aspectos funcionais decorrentes da deficiência, e ressalte a avaliação como uma ação pedagógica que deve valorizar os diferentes contextos em que o sujeito atua, bem como dimensionar devidamente suas possibilidades de aprendizagem, refletindo sobre o cotidiano escolar, a afetividade, o diálogo e a aceitação do outro em sua diversidade.

A avaliação permite refletir sobre as aprendizagens, ou seja, compreendê-las, retroalimentá-las e melhorar os

processos nela envolvidos. Nessa perspectiva, o método mais produtivo consiste na observação direta com o registro das habilidades desenvolvidas, em relação a situações naturais de interação com o objeto de conhecimento.

É importante ainda ver a avaliação como processo multidimensional, a ser considerado em diversos planos, o que implica a utilização de várias estratégias e a valorização de múltiplas inteligências e estilos cognitivos.

#### Avaliação na educação infantil

Na primeira etapa da Educação Básica, a avaliação é composta por dois processos distintos: avaliação na e da Educação Infantil. O primeiro é realizado internamente pelos professores e tem um olhar direcionado para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, servindo como instrumento para registro dos processos vivenciados cotidianamente pelas crianças, sem intuito de classificação, conforme o disposto no Art.31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96):

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No que se refere ao segundo, é realizado pela equipe educativa e comunidade escolar, tendo como finalidade a auto avaliação da instituição no que diz respeito à qualidade da educação ofertada, com base no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

Neste documento, optou-se por apresentar os processos avaliativos na Educação Infantil, tomando por base os três princípios norteadores que os fundamentam (HOFMANN, 2012), os quais deverão subsidiar todo o ato de avaliar nessa etapa da educação, tendo em vista que em todos os momentos eles deverão ser considerados. São estes os Princípios: da investigação docente, da provisoriedade e da complementariedade.

O Princípio de Investigação Docente recomenda fomentar uma postura de curiosidade sobre os processos usados por cada criança na construção do conhecimento, problematizando o espaço pedagógico, analisando suas reações, elaborando novos questionamentos, variando e ampliando os modos de observá-la.

O Princípio da Provisoriade aconselha realizar anotações e registros frequentes sobre cada criança, no sentido de estar permanentemente atento e de não deixar para agir “depois” sobre o que observa, valorizando sempre as descobertas individuais e do grupo como um todo.

No que tange ao Princípio da Complementariedade, dúvidas e incertezas são naturais e fazem parte do pro-

cesso. O ideal é complementar as observações, ficando por mais tempo com a criança sobre a qual se tem mais preocupação, repetindo os desafios, auxiliando-a por um tempo maior para nos aproximarmos de hipóteses mais verdadeiras.

### **Processo avaliativo na educação infantil: pontos de partida**

Nesta seção estão relacionados alguns pressupostos a serem considerados pelos professores da educação infantil em sua prática pedagógica, contemplando os momentos de planejamento e de realização das aulas, incluindo processos avaliativos.

Pressupostos curriculares: Organização de situação de aprendizagem e/ou projetos pedagógicos adequados às possibilidades e aos interesses das crianças que oportunizem:

- a) O conhecimento físico e lógico- matemático;
- b) Conhecimento espaço-temporal;
- c) O conhecimento social;
- d) O desenvolvimento da oralidade, do faz de conta e da representação;
- e) O desenvolvimento motor;

- f) A aprendizagem de áreas temáticas (linguagem, literatura, ciências sociais e da natureza, matemática, artes, etc.).

Concepção de criança: criança como ser político e social, sujeito do seu próprio desenvolvimento.

- a) Autônoma (com capacidade e liberdade para resolver seus próprios conflitos e tomar decisões);
- b) Crítica e criativa (observadora, questionadora, curiosa e inventiva);
- c) Participativa (orientada no sentido da cooperação e reciprocidade).

Princípios metodológicos:

- a) Observações frequentes e contínuas sobre as manifestações de cada criança;
- b) Ação mediadora, acompanhando a dinâmica do processo de construção do conhecimento;
- c) Diálogo permanente e sistemático entre os professores que lidam com a criança, seus pais e/ ou responsáveis;
- d) Análise reflexiva do processo de desenvolvimento individual da criança com anotações diárias;
- e) Sínteses organizadoras e reflexivas por meio da elaboração de relatórios individuais;

- f) Análise desses relatórios por todo o corpo docente, tendo em vista reflexões sobre o projeto político-pedagógico das instituições.

Nessa perspectiva, a avaliação na educação infantil somente tem sentido se for para possibilitar que a criança atinja todas as suas potencialidades para o seu desenvolvimento. Assim, ao avaliar sugere-se que o professor tenha um olhar atento para o coletivo, observando como o grupo se comportou diante das ações didáticas propostas, bem como cada criança individualmente se percebeu ao longo do processo. Além disso, deve-se considerar o uso dos espaços, dos materiais, como também os interesses pelos mesmos, procurando ter uma escuta sensível para contemplar seus anseios e desejos. Hoffmann (2012, p. 14-15) corrobora com este pensamento ao afirmar que

não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade de ação – reflexão – ação.

Essa concepção também está expressa na BNCC ao compreender a avaliação na Educação Infantil valendo-se

dos Campos de Experiências, uma vez que estes incluem diversos aspectos da vida escolar da criança, rompendo com a abordagem fragmentada e classificatória. Portanto, ao registrar o relatório de uma criança, é necessário ao professor enfatizar as experiências vivenciadas e não os conhecimentos, por meio de questões como: quais foram os meus principais desafios e quais os desafios encarados pelas crianças? Quais narrativas importantes tornam visíveis as aprendizagens? Como traduzir as experiências em palavras? Dá para traduzir as emoções?

Ainda nessa perspectiva, Moro (2011, p. 37-38) ressalta várias possibilidades de oportunizar às crianças o conhecimento e o entendimento de suas conquistas. Entretanto, o diálogo acerca de suas participações e produções, no sentido de lhes dar “escuta”, permitir que elas tenham “voz” no cotidiano da educação infantil, é de extrema relevância. Propostas como relatórios, pareceres descritivos e portfólios têm sido boas alternativas para a documentação e o registro do acompanhamento das aprendizagens, bem como do desenvolvimento das crianças. Permitem documentar as observações que fazemos e legitimam nossa tomada de decisão acerca das mudanças, quando necessárias. Ao mesmo tempo, constituem uma forma de escrever histórias, de criar memórias.

Nesses termos, o registro constitui parte do fazer educativo. Não se restringe exclusivamente à avaliação, mas traz

a esta subsídios fundamentais. Ao observar a criança, observa-se também o ambiente criado. Ao avaliá-la, o professor também avalia o processo e o contexto educativo.

Com tais reflexões, espera-se que a ação pedagógica de avaliar seja de fato um momento para o professor captar a singularidade de cada criança e contribuir para o seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert; SILVA, Virgílio Afonso da (Trad.). Teoria dos direitos fundamentais. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_doman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29/06/2018.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Orientações Curriculares para a Educação Infantil./Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer Nº: 20/2009. Dispõe sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 29/Jun/2018.

BRASIL. Constituição (1946).Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html)> Acesso em 01/Jul/2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 29/06/2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm) Acesso em 13 jun 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de educação Infantil – Revista Criança – do professor de educação infantil. Brasília, DF, nº 42, dez/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (v. 1), Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (v. 8), Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A.M.P; PRAIA, J.; VILCHES (orgs.). A necessária renovação do ensino das ciências. Ed. Cortez. São Paulo, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB nº: 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em 01/07/2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 06/2001. Responde consulta sobre currículos do ensino fundamental e do ensino médio no que diz respeito ao entendimento das expressões “parte diversificada” e “base comum nacional”. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13251%3Aparecer-ceb-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13251%3Aparecer-ceb-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866) Acesso em 13 jun 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=53031> Acesso em 13 jun 2018.

FERNANDES, Elisângela. Como orientar a transição da pré-escola para o 1º ano. <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/como-garantir-boa-transicao-pre-escola-lo-ano-686589.shtml?page=1>. Acesso em 10 de Fevereiro de 2016.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Rafael. *BNCC na escola*. Educatrix. Ed. Moderna. Ano 8. Número 14. São Paulo, 2018.

MARACANAÚ. Secretaria de Educação. *Plano Municipal de Educação (PME)*. Maracanaú: Prefeitura de Maracanaú, 2013.

NAPOLI, Ricardo Bins di; GALLINA, A. L. (orgs.) *Norberto Bobbio: Direito, Ética e Política*. Ijuí: EdUnijuí, 2005.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares- Rio de Janeiro*: Cortez Editora, 2005.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender – tradução – Vania Cury – 1. Ed – São Paulo: Paz e Terra, 2012.*

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo- 2ª edição, 5ª reimpr.* – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.