



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

VANDECARMEN RODRIGUES DOS SANTOS

**OS “DILEMAS” DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL, ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA, A
LEGISLAÇÃO E OS SETE SABERES DE EDGAR MORIN**

RECIFE

2020



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

VANDECARMEN RODRIGUES DOS SANTOS

**OS “DILEMAS” DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL, ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA, A
LEGISLAÇÃO E OS SETE SABERES DE EDGAR MORIN**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial à obtenção do título de Mestre, no Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, sob orientação do professor Dr. Luiz Alencar Libório.

RECIFE

2020

S237d

Santos, Vandecarmen Rodrigues dos

Os “dilemas” do professor de Ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental entre a prática pedagógica, a legislação e os sete saberes de Edgar Morin / Vandecarmen Rodrigues dos Santos, 2020.

120f. : il.

Orientador: Luiz Alencar Libório

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Mestrado em Ciências da Religião, 2020.

1. Ensino religioso – Brasil. 2. Brasil. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996). 3. Prática de ensino.

I. Título.

CDU 37.014.523(81)

Luciana Vidal - CRB 4/1338



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

VANDECARMEN RODRIGUES DOS SANTOS

**OS “DILEMAS” DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL, ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA, A
LEGISLAÇÃO E OS SETE SABERES DE EDGAR MORIN**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial à obtenção do título de Mestre, no Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Alencar Libório

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Orientador

Profa. Dra. Rubenilda Maria Rosinha Barbosa

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Titular externo

Prof. Dr. Drance Elias da Silva

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Titular interno

“Transmitir conhecimento não é apenas falar o que sabe, mas inspirar novas atitudes!”

Juliano Kimura

Dedico a meus pais, José Milton Rodrigues dos Santos (*in memoriam*) e Maria José dos Santos, porque me deram a vida; aos meus filhos, Heraldo Júnior, Hilton José, Carlos Humberto e Alessandra Patrícia, pela paciência e ajuda na construção deste trabalho.

AGRADECIMENTO

A Deus, minha força e proteção pela vida.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, que fizeram tudo por mim.

Aos meus familiares, que sempre me incentivaram no percurso acadêmico.

Ao meu querido orientador, Luiz Alencar Libório, que procedeu de forma tranquila e paciente, com sabedoria, dedicação, conhecimentos e seriedade profissional até o último instante do trabalho.

Aos meus amigos, que direta e indiretamente contribuíram para construção deste trabalho.

Ao meu marido, Heraldo José Alves (*in memoriam*), que me incentivou tanto para fazer mais este curso.

RESUMO

A presente dissertação, relacionada à linha de pesquisa Campo Religioso Brasileiro, pretende analisar os “dilemas” do professor de Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre a prática pedagógica, a Legislação e os Sete Saberes de Edgar Morin. Para isso, situa-se historicamente o Ensino Religioso no Brasil e no Município do Cabo de Santo Agostinho e a atuação do professor de acordo com a legislação vigente, desenvolvida no contexto escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural, ética e religiosa, contextualizando conhecimentos numa visão interdisciplinar, na formação básica e cidadã (pela LDBEN nº 9.394/96 e sua modificação, a Lei nº 9.475/1997). Os modelos de diversos olhares no processo teórico metodológico consolidando o Ensino Religioso no currículo escolar numa visão inovadora de transformação e valorização na construção de estabelecer a identidade própria. O percurso metodológico foi realizado através da análise bibliográfica, documental e qualitativa, envolvendo a pesquisa teórica e histórica do ER e os dilemas na formação docente do professor. Por fim, foram levantadas questões de reflexão na prática pedagógica e a continuidade da proposta pedagógica do Ensino Religioso, a fim de assegurar aos educandos das escolas públicas municipais o acesso ao conhecimento religioso produzido pela humanidade, contribuindo para o respeito à diversidade em nossa sociedade.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Legislação. Prática pedagógica. Diversidade religiosa. Temas transversais.

ABSTRACT

The present dissertation, related to the research line, Campo Religioso Brasileiro, intends to analyze the “dilemmas” of the Religious Education teacher in the early years of Elementary Education, between the pedagogical practice, the Legislation and the Seven Knowledge of Edgar Morin. Historically situating Religious Education in Brazil and in the Municipality of Cabo de Santo Agostinho and the performance of the teacher in accordance with current legislation, developed in the school context in the early years of Elementary Education, ensuring respect for cultural, ethical, religious diversity, contextualizing knowledge in an interdisciplinary view, in basic and citizen education (by LDBEN nº 9.394/96 and its modification in Law nº 9.475 / 1997). Models from different perspectives in the theoretical and methodological process consolidating Religious Education in the school curriculum in an innovative vision of transformation and valorization in the construction of establishing one's own identity. The methodological path was carried out through bibliographic, documentary and qualitative analysis involving the theoretical and historical research of ER. and the dilemmas in the teacher's teacher training, finally, issues of reflection were raised in the pedagogical practice and the continuity of the pedagogical proposal of Religious Education in order to ensure that the students of the municipal public schools have access to religious knowledge produced by humanity, contributing to respect for diversity in our society.

Keywords: Religious Education. Legislation. Pedagogical practice. Religious diversity. Cross-cutting themes.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico do Perfil dos Entrevistados | 44 |
| Gráfico 1 – O que levou você a optar por essa área de ensino?..... | 48 |
| Gráfico 2 – Opinião dos professores | 50 |
| Gráfico 3 – Que importância o professor atribui no ER em suas aulas e quais os recursos são utilizados? | 52 |
| Gráfico 4 – Tem acesso a proposta Pedagógica ER e a Legislação Vigente | 53 |
| Gráfico 5 – como o professor trabalha os PCN'S do Ensino Religioso, relacionando os conteúdos em sua aula? | 55 |
| Gráfico 6 – Que contribuição o Ensino Religioso oferece para a formação do Educando? | 56 |
| Gráfico 7 – Quais os maiores “Dilemas” que dificultam o desenvolvimento do Ensino Religioso nas escolas? | 57 |
| Gráfico 8 – Porque é importante trabalhar na escola o Ensino Religioso? | 59 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I | 14 |
| 1 BREVE HISTÓRICO DO CABO DE SANTO AGOSTINHO E SUA LIGAÇÃO RELIGIOSA | 14 |
| 1.1 A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL | 17 |
| 1.2 O ENSINO RELIGIOSO NO PERÍODO COLONIAL | 20 |
| 1.3 O ENSINO RELIGIOSO NO PERÍODO IMPERIAL..... | 21 |
| 1.4 O ENSINO RELIGIOSO NO PERÍODO REPUBLICANO..... | 23 |
| 1.5 AS CONCEPÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DAS LEIS E DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO – LDB..... | 24 |
| CAPITULO II | 26 |
| 2 AS ABORDAGENS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E NO CABO DE SANTO AGOSTINHO | 26 |
| 2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL BRASILEIRA – LDBEN | 29 |
| 2.2 PROPOSTA DO ENSINO RELIGIOSO NO MUNICÍPIO DO CABO DE SANTO AGOSTINHO-PE | 33 |
| 2.3 LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DO CABO DE SANTO AGOSTINHO..... | 36 |
| 2.4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS | 38 |
| 2.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E O ENSINO RELIGIOSO..... | 39 |
| CAPITULO III | 42 |
| 3 OS “DILEMAS” DO (A) PROFESSOR (A) DOS (A) ANOS INICIAIS NO ENSINO RELIGIOSO EM CABO DE SANTO AGOSTINHO | 42 |
| 3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA..... | 43 |
| 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO: OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 3.3 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RELIGIOSO | 59 |
| 3.4 DIVERSIDADE RELIGIOSA NO BRASIL..... | 61 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 64 |
| REFERÊNCIAS | 70 |
| APÊNDICE | 74 |
| ANEXO – Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Caderno de Ciências Humanas e Ensino Religioso..... | 78 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como propósito analisar os “Dilemas” do professor de Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais do Ensino Fundamental entre a Prática Pedagógica, a Legislação e os Sete Saberes de Edgar Morin, bem como analisar na Proposta Pedagógica do ER, oferecida pela Secretaria de Educação do Município do Cabo de Santo Agostinho, com uma visão inter-religiosa e laica.

Observa-se o desenvolvimento dos docentes no contexto escolar em relação ao Ensino Religioso ofertado pelo supracitado município nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural, ética, religiosa, contextualizando e aproximando diversos olhares no processo teórico-metodológico com a certeza de consolidar conhecimentos na formação integral, na vida humana dos alunos das escolas públicas municipais e estaduais.

O presente estudo tem como finalidade observar o Ensino Religioso no contexto da História do Cabo de Santo Agostinho e suas diversas contribuições no Brasil, consolidando a teoria e prática no fenômeno religioso de forma laica e contemplando a diversidade. Nesse sentido, optou-se pela pesquisa qualitativa, análise documental, observação participativa, e aplicação de questionário misto na pesquisa de campo.

Ao trilhar caminhos com a intenção de aprofundar ainda mais na concepção de Ensino Religioso e na aprendizagem significativa sobre o fenômeno religioso, dialogando com os princípios teórico-metodológicos, respaldou-se, principalmente, nos estudos de Edgar Morin (2002); Lionço Diniz (2010); Junqueira (2013); Lilian Blank Oliveira (2015); Minayo (1994) e outros que serão destacados no caminhar deste estudo.

A luz da religiosidade apresentamos as contribuições de Edgar Morin no contexto dos sete saberes que irá legitimar ações e práticas desenvolvidas do docente no caminhar desta pesquisa: 1. As cegueiras do conhecimento: destacando a importância do desenvolvimento de uma educação que introduza o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, incluindo seus processos e modalidades psíquicas e culturais; 2. Os princípios do conhecimento pertinente: defendendo o que o conhecimento desenvolvido deve ser capaz de levar a apreensão dos objetos em seu contexto, complexidade e conjunto,

desenvolvido ainda a aptidão natural do espírito humano através de métodos que estabeleçam as relações mútuas e as influências entre as partes e o todo do mundo complexo; 3. Ensinar a condição humana: enfatizando que a condição humana deve ser objeto de todo o ensino. Evidencia o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano, baseando-se nas disciplinas atuais através da reunião e organização dos conhecimentos dispersos das ciências humanas e naturais, literaturas e da filosofia; 4. Ensinar a identidade terrena: ressalta que é indispensável indicar o complexo da crise planetária, a importância da comunicação entre todos os continentes que carecem da solidariedade discussão das opressões e dominações que ainda existem, apresentando aos seres humanos o destino comum; 5. Enfrentar as incertezas: essencial ensinar princípios de estratégias que permitam o enfrentamento de imprevistos, inesperado e incertezas inclui as ciências físicas (microfísicas, termodinâmica e cosmologia), nas ciências da evolução biológica e ciências históricas; 6. Ensinar a compreensão: esta é o meio e o fim da comunicação humana, que pede a reforma das mentalidades. O estudo da incompreensão com base em suas raízes, modalidades e seus efeitos, abordando as causas do racismo, xenofobia e do desprezo; 7. A Ética do gênero humano: a educação deve levar a “antropoética”(indivíduo – sociedade – espécie). Todo desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento humano conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à natureza humana. Levar a consciência da (“Terra – pátria”) e a vontade de realizar a cidadania terrena.

Ademais destacaremos outros teóricos que em seus estudos trarão aportes e práticas pedagógicas significativas e importantes para uma educação transformadora dos seres humanos e uma intensa fundamentação teórica nesta pesquisa. Paralelo a isso, foram realizadas as observações na sala de aula e a análise quantitativa e qualitativa dos dados dos questionários respondidos pelos professores.

Em síntese, esta pesquisa pretendeu analisar a prática metodológica, pedagógica do professor no processo de ensino-aprendizagem do contexto religioso, contribuindo, assim, para diversas práticas inovadoras na formação integral do aluno.

CAPÍTULO I

1 BREVE HISTÓRICO DO CABO DE SANTO AGOSTINHO E SUA LIGAÇÃO RELIGIOSA

O Cabo de Santo Agostinho é provavelmente um dos topônimos de origem lusitana mais antigos desse trecho da costa brasileira, hoje localizado dentro das fronteiras de Pernambuco. Sobre o seu descobrimento, chegaram até nós muitas histórias. Verdadeiras ou não, o fato é que todas elas estão no imaginário dos cabenses e também em alguns escritos históricos.

Alguns desses registros se encontram no livro “Terra Pernambucana”, de Mario Sette, onde há um capítulo intitulado “A primeira Gaivota”. Nele, é descrita a grande odisséia de Vicente Yañez Pinzón, que teria avistado a terra em 26 de janeiro de 1500, dando-lhe o nome de Santa Maria de *La Consolación*. Há quem firme não ser tão precisa esta data, mas entre 20 de janeiro e 20 de fevereiro de 1500.

Do lado espanhol, Francisco Adolfo Vernhagem apresenta a versão de que um outro navegador, Diogo de Lepe, teria seguido a rota de Pinzón, chegando aqui alguns dias depois dele, batizando a terra, já batizada por Pinzón, com o nome de Rostro Hermoso.

De acordo com Chaves (2018, p. 27) "em 26 de Janeiro de 1500, chegou Pinzón à vista de um grande promontório a quem deu o nome de Santa Maria de *La Consolación* (atualmente Cabo de Santo Agostinho)".

Em 1986, "sacudindo a poeira e colocando as cartas na mesa", segundo o dizer de Luiz Alvas Lacerda, fincou-se um bloco de cimento e granito em cima do promontório pela primeira vez avistado, servindo, assim, ousadamente, de marco do “descobrimento” (utiliza-se as aspas porque precisamos deslocar o entendimento de que o que se põe em relevo e o que está “descoberto” é tão somente para o europeu no período das grandes navegações. Quem “descobriu” as terras que hoje é o Brasil foram realmente os povos chamados de “indígenas”. Nas terras do Cabo de Santo Agostinho, os Caetés. Esses são, de fato, os “nativos”, os que aqui chegaram primeiro).

Na época das Grandes Navegações, dois países, Portugal e Espanha, entendiam que as terras poderiam ser polarizadas para essas duas nações, que

eram potencias nas navegações da época. Então, na cidade espanhola de Tordesilhas, assinaram um tratado denominado "Tratado de Tordesilhas". Por isso, o mundo ficou dividido em duas partes: Portugal ao Leste e Espanha ao Oeste. Por força desse Tratado, o Brasil, na forma definida por ele, já pertencia a Portugal, mergulhando nos dilemas em que se depara em décadas anteriores.

Em 1500, as terras de Pindorama eram habitadas por tribos indígenas, nomeado a estes habitantes pelos portugueses, pois achavam que haviam chegado às Índias, permanecendo até os dias atuais. Inicialmente, não houve interesse de Portugal por estas terras. Quando perceberam que aqui não era o lugar que estavam procurando, os portugueses continuaram sua viagem, pois a intenção de Cabral era chegar às Índias.

O comércio europeu precisava das especiarias existente nas Índias, inclusive o Pau-brasil, madeira utilizada na extração de tinta vermelha para tingir tecidos na Europa. Os portugueses, não tendo ainda conhecimento das terras brasileiras e de suas riquezas, passaram a imaginar o seu tamanho e por isso deram-lhes como nome "Ilha de Vera Cruz", "Terra de Santa Cruz", e por fim, Brasil, quando entenderam que se tratava de grande extensão territorial.

Então, deram início à exploração da costa brasileira, marcando presença e dando nomes aos acidentes geográficos que, geralmente, recebiam nome do Santo do dia. Em 1501, uma expedição portuguesa, explorando a costa em direção ao sul, chega ao local onde hoje é o Cabo de Santo Agostinho. Era o dia 28 de agosto e, por causa do "Santo do dia", denominaram de Santo Agostinho. Somente depois de mais trinta anos, em 1536, com o donatário da capitania de Pernambuco, Duarte Coelho Pereira, essa região iniciou sua colonização.

Com este estudo, observamos que uma dos marcos históricos foram as ruínas da Vila de Nazaré, a qual é encontrada no alto do Cabo, com antigas casas em seu traçado primitivo ou colonial do século XVI. A Vila de Nazaré situa-se entre a Vila de Gaibu e a Vila de Suape.

Atualmente, o Município ainda possui diversas igrejas antigas, como a matriz de Santo Antônio, Santo Amaro, Nossa Senhora do Livramento e a antiga Capela do Rosário dos Pretos. Igreja de São José do Paiva, Capela de São Gonçalo do Amarante, Capela Nossa Senhora da Anunciação, Capela de Santo Antônio do Monte e Igreja Nossa Senhora de Nazaré.

Segundo Pollak (1992, p.204), discursos, memórias e identidades se entrelaçam de modo complexo nas práticas históricas. Sabemos que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, com várias conotações de grupos e indivíduos que se articulam dinamicamente, em condições de tempo presente pela construção e reconstrução de lembranças, no qual permeia a identidade individual e coletiva.

As pessoas contam e recontam histórias sobre acontecimentos grupais, elaborando e reelaborando mitos que, ao atuarem na religião como meta, tornam possível sua sociabilidade e embasam uma história comum (ELIADE, 1994). O foco nesse sentido perpassa nos discursos, memórias, identidades e religião de formas complexas, agregando grupos e indivíduos, contextualizando uma aprendizagem de afetividade interativa em todas as áreas de conhecimentos.

De acordo com Morin (2002), como a percepção do mundo é sempre uma reconstrução, estamos todos sujeitos ao erro e à ilusão. É um problema de todos e cada um deve levá-lo em consideração desde muito cedo, além de explorar as possibilidades do erro para ter condições de perceber a realidade.

Em boa parte do mundo, as relações que envolveram diferentes identidades religiosas foram marcadas por inúmeros conflitos, intolerâncias, dominações e violação praticadas contra o outro. Desta forma, o Ensino Religioso surgiu, historicamente, como elemento de doutrinação. No Brasil, com tantas variáveis, encontramos uma linha do tempo, onde existiram diversos olhares para o Ensino Religioso de forma transparente.

Rubem Alves (2001, p. 13) afirma que a presença “invisível, sutil, disfarçada, se constitui num dos fios com que se tece o acontecer do nosso cotidiano”. A religiosidade está relacionada com a experiência pessoal, seria como “um espelho em que nos vemos” (p.13). Os elementos dos fenômenos religiosos e a religiosidade transferem-se para a complexidade do contexto e não deixam de ser “dilemas” para a diversidade religiosa, a qual se faz presente em diversos espaços escolares. No conjunto das relações que se estabelecem através das crenças, práticas, símbolos e ritos, a escola, como um espaço social, amplia a diversidade no âmbito cultural e religiosa.

A respeito desse fenômeno, se faz necessário que seja inserido em sala de aula práticas inovadoras em que os educadores e educandos procurem o sagrado

do outro a partir da tradição religiosa de cada um. Nesse contexto, o papel do educador é mediar as relações, estabelecendo o respeito e buscando a transcendência que dá sentido à vida.

O Cenário em destaque faz menção a uma trajetória conflituosa, que é a complexa teia de relações estabelecidas entre política, econômica e cultura presentes no Ensino Religioso. Essas práticas são decorrentes de diferentes concepções, demonstrando o contexto histórico no qual evidencia que a implementação do ER e a elaboração dos diversos documentos legais revelam alternância na compreensão da laicidade.

Na realidade, a laicidade remonta à Renascença, quando se ressuscitou a interrogação sobre a natureza do homem, a vida e sobre Deus. Esta problematização tomou um outro rumo na época das Luzes. A laicidade deve hoje reinterrogar o que, no início do século XX, foi crença na ciência, na técnica no progresso. Isto não significa que seja preciso rejeitar a ciência ou a técnica; é preciso simplesmente reconhecer as ambivalências e as formas cegas e dominadoras que elas engendram (MORIN, 2002, p.66-67).

A Laicidade, ao ser contextualizada na perspectiva de uma educação voltada para a compreensão de não dissociar a laicidade da religiosidade, pode ser repercutida no campo interdisciplinar das ciências da Religião, de forma que o fenômeno religioso possa ser entendido no contexto escolar onde acontece as práticas pedagógicas.

1.1 A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

O Ensino Religioso no Brasil busca construir diversos conhecimentos no contexto das filosofias, por isso a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso.

O Ensino Religioso (ER) possui uma identidade que vem sendo construída ao longo da história da educação nacional. Percebe-se, em relação ao ER, um lento processo de alteração em consequência do desenvolvimento do Estado e de sua autocompreensão e, portanto, das opções políticas (JUNQUEIRA; ALVES, 2005, p. 234).

O Ensino Religioso escolar no Brasil possui uma identidade que vem sendo construída ao longo da sua história e sempre fez parte do desenvolvimento da educação nacional, enquanto componente curricular obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental brasileira, vedadas quaisquer formas de proselitismo, ou seja

o Ensino Religioso deve respeitar a pluralidade cultural e religiosa do cidadão e o fenômeno religioso pode ser percebido enquanto objeto de estudo desse saber de forma científica, tendo em vista que esse saber será oferecido nas escolas com ônus para o poder público.

O Ensino Religioso durante muito tempo teve o objetivo de catequizar, fazer seguidores de uma religião ou de evangelizar. Com a LDB Nacional (9394/96), modificada pela Lei 9375/97, o ER enfoca o seu estudo a compreensão do fenômeno religioso que se constata a partir do convívio social do educando às diferentes concepções que marcaram sua vivência na história do Brasil.

Refletir sobre o fenômeno é pensar criticamente sobre nossa condição existencial, o que não passa, necessariamente pela prática de uma crença em particular. Esse pensar está marcado na busca incansável do entendimento das questões ligadas à própria vida, a transcendência e a orientação ética que dá sentido as realizações pessoais e sociais.

O ensino da religião foi um elemento do projeto político que chegou com os portugueses foi utilizado como referência na proposta de educação jesuítica no período Colonial brasileiro e, nesse período, a educação foi implantada e ministrada pelos jesuítas e o ensino da religião surgiu de acordos entre a Igreja Católica e o monarca de Portugal visando à evangelização dos gentios. A partir do século XVIII (1759), o ensino da religião passa pelo crivo da Inquisição e sua principal característica era catequizar as populações indígenas e os escravos. Dessa forma, o que se desenvolve como Ensino Religioso é o ensino da religião resultado de acordos entre o Sumo Pontífice e o monarca de Portugal, conforme diz Junqueira. Isso ocorre do século XV até o século XIX.

Com isso, deve-se buscar uma metodologia que possa favorecer a observação do fenômeno religioso por meio da reflexão, que leve o educando a perceber pontos de unidade e de sentido nas várias tradições religiosas, possibilitando a atitude de diálogo e respeito proporcionando a experiência da transcendência como dimensão indispensável e positiva do ser humano e, desse modo, é importante uma prática que esteja atenta ao que Morin sinaliza:

É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, p. 38, 2002).

A dimensão religiosa por construir uma propriedade humana deve ser abordada com seriedade no espaço escolar, de modo que a criança e jovens estudantes possam estabelecer posição autênticas e referenciadas eticamente diante das expressões e manifestação religiosas.

O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

A partir da linha do tempo nos levam a mergulhar nas diversas fases do Ensino Religioso na Educação do Brasil, por se tratar de um tema complexo para o entendimento desde o período colonial, imperial, e republicano, até a Lei de diretrizes de bases da educação, pelas Constituições até a idade Contemporânea com a nova LDB 9.475 de 22 de julho de 1997, onde o Ensino Religioso deve respeitar a pluralidade cultural e religiosa do cidadão.

Desde o período em que era denominado como instrução religiosa no período colonial, à compreensão de matéria escolar facultativa na Constituição de 1934, até a compreensão de um marco estruturado que favorece a leitura da sociedade e a integração do indivíduo como cidadão.

Podemos verificar nas Constituições do Brasil:

✓ 1824

Art.5 - A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, de modo algum exterior ao templo.

✓ 1891

Art. 72

(Parágrafo 3º) - "Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu Culto...

(Parágrafo 6º) - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo..."

✓ 1934

Art. 153 – "O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou

responsáveis, e constituirá matérias dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.

✓ 1937

Art. 133 – “O ER poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos”.

✓ 1946

Art. 168 (Parágrafo 5º) - “O ER constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e de matrícula facultativa, e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável”.

✓ 1967

IV – “O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio...”

✓ 1988

Art. 210 (Parágrafo 1º) - “O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

1.2 O ENSINO RELIGIOSO NO PERÍODO COLONIAL

Nesse período, o Ensino Religioso confundia com a corte. A educação estava alicerçada entre a Escola, a Igreja e a Sociedade política e econômica. Os colonizadores queriam impor de qualquer forma suas ideias europeias, enquadrando as pessoas aos valores que defendiam como sendo bom para a sociedade.

Ribeiro (1998) ressalta que tudo passa pela questão do Ensino Religioso como forma de evangelização para os escravos, ou seja, o papel do Ensino Religioso, da Igreja e da Educação era catequisar, uma vez que esse era o acordo entre o Papa e a coroa Portuguesa.

O ER em consonância com a educação pública desse período deveria ser gratuito, laico e para todos, mas naquela época este ensino se ligou ao pensamento ideológico do Estado, que consistia em a burguesia tomar o lugar da hierarquia

religiosa e a educação passar a ser pensada como o ideal da classe dominante, com seus interesses e valores.

Nesse período, a escola e o educador sofreram com um projeto amplo que visava a apenas dominar os negros e os índios para os tornarem pertencentes à fé cristã, cuja administração ficava a cargo do Estado e da Igreja, que os levava a concluírem que:

A religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, concorrendo para o fortalecimento da dependência ao poder político por parte da Igreja. Dessa forma, a instituição e o eclesial é o principal sustentáculo do poder, e o que se faz na escola é o ensino da Religião Católica Apostólica Romana (PCN: ER, 2004, p. 13).

O Ensino Religioso era, então, o cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Monarca de Portugal. As leis, decretos e instruções em geral põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. Apesar dessa significativa evolução no ensino das elites, nas classes populares não houve grandes mudanças. Esse fato demonstra muito bem o interesse dos colonizadores portugueses: conquistar os gentios à fé católica, para só assim mantê-los em um estado de submissão aos objetivos da coroa portuguesa, uma vez que se sabe que os jesuítas desembarcaram juntamente com os colonizadores portugueses para impor sua religião, convertendo todos ao cristianismo.

Esse tipo de ensino, compreendido na Colônia, salvaguardava as verdades fundamentais da fé católica. Conforme Severino:

[...] os princípios de uma ética individualista e social fundada na suprema prioridade da pessoa sobre a sociedade. A qualidade moral dos indivíduos repercutirá necessariamente sobre a qualidade moral da sociedade. Todo o investimento da evangelização, em sentido restrito, como a educação, sob inspiração cristã, se deu historicamente nesta linha. Foi por isso mesmo que o cristianismo e a Igreja conviveram pacificamente com situações sociais de extrema opressão, com a escravidão, a exploração no trabalho etc. É como se estas situações independessem da vontade do homem, bastando que as consciências individuais se sentissem em paz, nada se podendo fazer contra estas situações objetivas (SEVERINO, 1986, p. 71).

A Educação jesuítica tinha como pressuposto a atualização das potencialidades da pessoa humana, de maneira para receber a luz da fé e salvar a alma.

1.3 O ENSINO RELIGIOSO NO PERÍODO IMPERIAL

Após a independência brasileira, ocorrida em 1822, fica estabelecido o regime político Monárquico constitucional, o qual perdurou na formação do Império do Brasil (1822-1889).

Em 1824, D. Pedro I outorga a Primeira Constituição Brasileira que vigorou até 1889, na qual confirmava a legitimação de poder da Igreja, cujo preâmbulo deixava transparecer a legitimação católica: “Em nome da Santíssima Trindade”; e o poder que estava investido ao imperador, como consta no artigo 69: “Por graça de Deus e Unânime aclamação dos povos” (BRASIL, 1824).

No período Imperial, o Ensino Religioso não mudou muito porque “a religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império e todas as outras religiões serão permitidas com seus cultos doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma exterior de templo” (BRASIL, 1824). Assim confirmado como religião oficial, o catolicismo tornou-se vítima do regalismo¹, o que acentuou, na prática, a restrição à liberdade religiosa.

O Ensino Religioso passou a ser acobertado e submetido à metrópole como aparelho ideológico. Nessa época, a Igreja era dona de um vasto patrimônio econômico e cultural e não conflitava com a corte, isso sem falar que trabalhava com a educação, mesmo sendo papel do Estado. Essa instituição, nesse período, tinha o interesse de evangelizar pregando ou impondo a doutrina católica romana. Assim, nesse período imperial, o ER continuava sob a forma de catequese, objetivando doutrinar os índios e os negros bem como as classes subalternas.

Em meados do século XIX, com a introdução das ideias do positivismo no Brasil, se difunde o ideal republicano, que reforçava a propaganda abolicionista, recebendo adesão de grupos nos setores da Igreja Católica, do exército e de grandes proprietários rurais, os quais dominavam a sociedade política e econômica. Além disso, questões advindas da proibição da Maçonaria pela Igreja Católica fizeram desencadear um grande conflito religioso com autoridades do império (SILVA, 2007).

A questão religiosa no período de 1870 a 1872 foi decisiva para reorganização da Igreja católica, uma vez que ao mesmo tempo que perdia seu poder temporal, aumentava seu prestígio espiritual, principalmente como o Papa Pio IX, que promoveu o novo direcionamento no campo religioso brasileiro.

¹ Doutrina que defendia a gerência do chefe de Estado em questões religiosas.

1.4 O ENSINO RELIGIOSO NO PERÍODO REPUBLICANO

O Ensino da Religião Católica Romana passou por uma crise, pois um novo regime que surgiu em 1891 pede a separação do Estado e da Igreja. A partir desse fato, passa a vigorar a seguinte expressão: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino” (PCN: ER, 2004, p.14). Essa foi a primeira redação da Constituição da República a orientar a educação brasileira.

A partir da Proclamação da República, em 1889, iniciou-se a defesa pela escola leiga, gratuita, pública e obrigatória. Em 1891, o regime que separava Igreja e Estado brasileiro se fortaleceu com a Constituição. Como aponta Cury (2001, p. 76), a Constituição de 1891 “se laiciza, repondo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado [...]” e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento civil, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos Poderes Públicos. Essa foi a redação da primeira Constituição da República que se destinava a orientar a educação brasileira.

Nesse novo cenário, o reconhecimento da diversidade, a liberdade de culto e consciência são estabelecidos no Brasil. Novas discussões em torno da laicidade continuaram movimentando muitas lideranças nacionais e a Constituição de 1934, no artigo 153, admitiu o Ensino Religioso, mas de caráter facultativo:

O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo como os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

É importante destacar que a questão do Ensino Religioso aparece em todas as constituições federais desde 1934, sob a figura de matrícula facultativa, mas segundo Cury (1988, art.11) essa permanência foi conflituosa, envolvendo sempre “seus propugnadores e críticos, fazendo com que os debates, no âmbito da representação política, bem como no interior da sociedade civil, se revestissem de contenda e paixão”.

Ranquetat (2008, p. 10) destaca que “a presença do Ensino Religioso nas Constituições Federais, leis e decretos nacionais se devia em grande parte ao poder

das lideranças católicas que se aliaram ao Estado brasileiro”. Com o fim do Estado Novo, as relações entre Estado e Igreja se enfraqueceram, pois o regime de 1946 previa o afastamento entre essas instituições.

Nos anos 50, aconteceram muitos debates, especialmente entre dois grupos: um liderado pela Igreja Católica, que defendia o Ensino Religioso nas escolas públicas, e outro contrário, liderado pela Associação Brasileira de Educação.

1.5 AS CONCEPÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DAS LEIS E DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO – LDB

Segue, abaixo, um quadro com um esquema dos conceitos e concepções do Ensino Religioso diante a legislação educacional.

| CONCEPÇÕES | CONFESSIONAL | INTERCONFESSIONAL | INTER-RELIGIOSA |
|------------------|---|---|---|
| ORIGEM | Lei nº 9394/96 | Lei nº 9394/96 | Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNRE) – 1997 FONAPER, a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE). |
| RELIGIÃO | A partir do verbo religio, como reeligere de “re-escolher”. | A partir do verbo religio, como religare ou seja como ligação entre criatura e criador. | Conceito de religião religio (lat.) como relegere (lat.), “reler”(port.). |
| OBJETIVO | Promover opção ou reopção religiosa. | Proporcionar formação religiosa aos estudantes, e abertura ao mistério transcendente. | Conhecer e valorizar a trajetória particular de cada grupo promovendo a convivência fraterna. |
| MÉTODO | Doutrinação/ catequese | Antropológico-querigmático por meio da indução, baseado no ver-julgar-agir. | Transmissão do conhecimento inter-religioso por meio dos diversos eixos temáticos a serem trabalhados. |
| RESPONSABILIDADE | Confissões religiosas | Confissões religiosas. | Comunidade científica e Estado. |
| IMPLICAÇÕES | Dogmatização dos conhecimentos. | Promover uma catequese disfarçada por meio da interpretação cristã da realidade. | Neutralidade científica ou excessiva cientifização da realidade. |

Fonte: Construção da autora com base em Junqueira (2013), Passos e Usarsk (2013).

Segundo Passos (2007, p. 54), dos três modelos referenciados, o catequético é o mais antigo e se relaciona com os contextos de hegemonia católica do período colonial e Imperial (1500 – 1889).

Este modelo, está organizado para a confessionalidade² baseado na concepção reeligere (escolher de novo retornar a Deus após a “queda”, Conforme Agostinho), com a finalidade de gerar novos seguidores da Igreja.

O proselitismo é permitido e em seu contexto político inicial, está a aliança entre Igreja e Estado sustentado por uma visão unirreligiosa da sociedade, onde cabia à Igreja a responsabilidade sobre seus conteúdos e professores. Oficialmente, veio a ser corroborado pelo sistema nacional de ensino em 1961, com a LDBEN nº 4024/61.

Essa nova concepção do ER veicula um conhecimento específico e um objetivo próprio a ser seguido. Esse conhecimento objetiva conhecer os fundamentos do fenômeno religioso no cotidiano da vida para compreender a busca transcendente e o sentido da existência humana.

O Ensino Religioso apresenta-se, hoje, como uma questão para a educação brasileira, se não propriamente nova, ao menos renovada em suas determinações. Jaques Delors, no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresentado para a UNESCO, destaca algumas recomendações que vêm contribuir:

Devemos cultivar como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, com mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação de nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de melhor se compreender (DELORS, 1999, p. 50).

Num momento em que as religiões ocupam maiores e mais importantes espaços sociais e políticos, a ratificação legal ocorrida recentemente em diversos níveis da legislação do país; dentro das próprias religiões, a regulamentação do financiamento público do Ensino Religioso representa uma mudança significativa nas relações entre as esferas públicas e privada e também na concepção do Estado laico.

A Resolução nº 256/2000, em seu Art. 3, aborda que os conteúdos do componente curricular de Ensino Religioso são fixados pela escola, de

² Art.33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina de horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I- confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II- interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

acordo com seu projeto pedagógico, observadas as diretrizes curriculares nacionais e com base em parâmetros curriculares que serão estabelecidos sob a coordenação da Secretaria da Educação. Art. 4º Para a fixação dos parâmetros curriculares será ouvida entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas. Art. 5º A entidade civil de que trata o artigo anterior será credenciada pelo Conselho Estadual de Educação, com base em solicitação, instruída com os seguintes documentos: I - requerimento; II - Estatuto Social; III - relação de associados, indicando sede e endereço e responsável; IV - qualificação do corpo dirigente, com identificação, endereço de cada membro; V - parecer da Secretaria de Educação sobre a pretensão (JUNQUEIRA, 2007, p. 51).

Embora não mencione nominalmente, Junqueira (2007), em seu texto, aponta para os embates envolvendo a presença da normatização do Ensino Religioso no espaço escolar regidos de leis, orientação e diversas manifestações culturais que podem e devem ser implementadas no contexto educacional.

Desse modo, se faz necessário averiguar quais são e como estão sendo aplicadas as abordagens do ER em âmbito nacional e, especificamente, no município do Cabo de Santo Agostinho.

CAPÍTULO II

2 AS ABORDAGENS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E NO CABO DE SANTO AGOSTINHO

O Ensino Religioso, com sua importância na formação escolar, capaz de abranger diversos aspectos religiosos, proporciona uma educação integral aos estudantes, apontando pesquisas recentes para as controvérsias que cercam a sua presença nas escolas públicas, algo ainda distante de consenso democrático.

Segundo Diniz e Lionço (2010):

A separação oficial entre o Estado e a Igreja (católica), aconteceu desde a Constituição de 1891, no período republicano brasileiro. No entanto, a presença desta tradição se manteve ainda por muitas décadas, fato pelo qual o Ensino Religioso oscilou entre estar sob a tutela da Igreja e a do Estado. Esta realidade pode ser constatada nas sucessivas revisões legais a partir das discussões que sempre marcaram a presença desta disciplina na grade curricular (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 39).

Como exemplo, citamos o que ocorreu durante o período da reforma constitucional de 1926, quando foram reacendidos os debates sobre o Ensino Religioso de tradição católica. Mesmo sem mudanças quanto ao que estava previsto até então, a instituição da laicidade alterou a antiga política educacional e, mesmo assim, vários estados passaram a legislar de forma independente, em desacordo com as normas constitucionais, numa tentativa de retorno ao antigo modelo confessional.

De acordo com Diniz e Lionço (2010), o estado de Minas Gerais, neste período, voltou a assegurar um Ensino Religioso de base católica. Posteriormente, a Reforma Francisco Campos promoveu novas alterações na política educacional e trouxe de volta o Ensino Religioso católico para as escolas públicas, ainda que de forma facultativa, o que foi atualizado somente 50 anos depois com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Atualmente, ainda de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, é possível observar que o Ensino Religioso carece de maior regulamentação e fiscalização, para que sua vivência seja assegurada em consonância com os princípios da laicidade³ e da promoção da diversidade cultural e religiosa. Boa parte das discussões que o cerca versam justamente sobre as fronteiras a serem estabelecidas, de modo a assegurá-lo, o que ainda se mostra como um grande desafio.

A compreensão da laicidade a partir do conceito de "pluriconfessionalidade" (modelo interconfessional) ao invés de "neutralidade confessional" (modelo inter-religioso) explica boa parte dos debates atuais acerca desta temática no Brasil, uma vez que, de acordo com a categorização proposta por Diniz e Lionço (2010)⁴, o primeiro prevê a convivência com os símbolos religiosos a partir da compreensão do fato religioso como anterior ao pacto político que regula a vida em sociedade; enquanto o segundo parte do princípio de que, embora o Estado não deva restringir a liberdade de consciência de seus cidadãos, também não deve constrangê-los com símbolos religiosos que não integrem as diferentes comunidades morais.

³ Laicidade – Deriva do termo laico, leigo. Etimologicamente laico se origina do grego primitivo que significa gente do povo.

⁴ Laicidade é um dispositivo político e sociológico rumo a um processo de democratização e de liberalização dos Estados de acordo com Diniz; Lionço. A expressão laicidade deriva do termo laico, leigo e é sobre tudo um fenômeno político, vinculando-se com a separação entre o poder político e o poder religioso. Expressa a laicidade, a afirmação da neutralidade do Estado frente aos grupos religiosos e a exclusão da religião da esfera pública.

De acordo com o princípio da laicidade, baseada na Lei nº 9.475/1997 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ensino Religioso elaborado pelo FONAPER⁵, vemos que o Ensino Religioso não deve ser entendido como ensino de uma religião ou das religiões na escola, mas como componente curricular que proporcione o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, valorizando a diversidade cultural e religiosa presente na sociedade (CECHETTI, 2015). Essa prática requer dos educadores envolvidos a reflexão sobre como conduzir as atividades que envolvem sua execução: saber, planejar, selecionar e apresentar conteúdos de forma a promover tais princípios.

Por fim, os estudos levaram ao entendimento da necessidade de uma simples implementação na base curricular para a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a inserção do processo histórico de maneira a contextualizar sobre a diversidade religiosa no currículo escolar como eixo norteador para a abordagem sobre o fenômeno religioso.

Com este estudo, o Ensino Religioso nas Escolas Municipais do Cabo de Santo Agostinho pode ser inserido nas práticas pedagógicas do docente, provocando transformações, mudanças e um fortalecimento da autoestima, estimulando suas potencialidades e as fortalecendo diante dos desafios.

A religiosidade no contexto escolar, com a legislação vigente, deve observar a continuidade no cumprimento da proposta de ensino em consonância com a política de ensino dos Anos Iniciais. A escola deve ser um espaço para promover o reconhecimento das diversas religiões existentes, pois valorizar as diferentes crenças é um passo fundamental para o diálogo inter-religioso.

No entanto, segundo Lana Fonseca (2015), dentre as inúmeras formas de exclusão presentes em nossa sociedade, as que envolvem a expressão religiosa de seu povo é uma das que estão extremamente arraigadas a inúmeros preconceitos historicamente construídos, que podem ser explicados pela “cientifização” da sociedade, cujas repercussões, no espaço escolar, acabaram por gerar violências nem sempre sutis por meio de uma hierarquização dos campos de saber. Essas marcas nos campos de conhecimento “nos revelam uma hierarquização em que conhecimentos considerados válidos emergem e subalternizam outros tantos que circulam nas escolas brasileiras” (FONSECA, 2015, p. 209).

⁵ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.

Diante disto, urge repensarmos sobre as formas de superação deste cenário, rumo à construção de uma educação em consonância com os princípios legais previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica, cuja concretização passa pela relação indissociável entre currículo e cultura. Esta é um campo conceitual, perpassado pelo conflito, envolvendo tanto as pessoas como as concepções de mundo, conhecimento e aprendizagem. Esse movimento proporciona um modo coletivo, um ambiente que estimule todos que estejam inseridos no contexto educacional a exercerem seus direitos sociais, conscientes de seu papel histórico na construção e reconstrução de um tecido social com práticas humanistas.

2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL BRASILEIRA – LDBEN

A Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) nº 9394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Desde então, ela vem abrangendo os mais diversos tipos de educação e a legislação que regulamenta o sistema educacional, onde garante autonomia pedagógica inserida no contexto escolar e na prática docente, desde que as propostas pedagógicas estejam em si consolidadas. Isso não impede as distintas instancias educacionais, seja na representação do município, da escola e/ou de o(a) docente implementar uma proposta pedagógica alinhada a uma educação laica, de maneira a não ferir o princípio da laicidade.

No que diz respeito à organização do ensino em ciclos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024, de 1961, em seu artigo 104 considera “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”. Souza (2000) destaca que na Lei 4024/61, a organização não seriada do ensino é apresentada em caráter experimental. Em contrapartida, criou-se a Lei 5692/71, a qual é explicitada com uma alternativa para a lei 4024/61, como indica o artigo 14, inciso 4:

Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Com essa Lei, conclui-se um ciclo de reformas educacionais criado com o objetivo de ajustar a educação brasileira à ruptura política realizada pelo golpe militar de 1964. Tal ruptura política era uma exigência para a continuidade de ordem socioeconômica, o que gerou, também, uma continuidade no âmbito da Lei 4024, que trata dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade de ensino, da administração e dos sistemas de ensino que permaneceram em vigor.

É importante destacar que são exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, ou seja, a orientação fundamental da organização escolar brasileira (SAVIANI, 1999). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), nº 4.024/61, lança o contexto da política Educacional para o Ensino Religioso do ano de 1961, direcionando a educação no setor público e privado; adequando-se às necessidades ou contexto político e social no ângulo comum dos níveis de ensino e do currículo. A LDBEN faz a reprodução do artigo 168, inciso V, da Constituição de 1946: "O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1996).

Não podemos inferir que as intenções reais tenham permanecido as mesmas, sobretudo pela inspiração liberalista que marcou a Lei 4024/61 e que, posteriormente, cedeu lugar a uma tendência tecnicista na Lei 5692/71 (SAVIANI, 1999).

Apesar das possibilidades desta nova forma de organização do Ensino Fundamental em nível nacional (BRASIL, 1996), pode-se considerar a importância do ensino religioso no contexto escolar, tendo como objetivo transformar e conscientizar os alunos nas relações de valores e respeito mútuo.

Além dos princípios e diretrizes estabelecidos pela nova lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (Lei Federal 10.72/2001) também propõem a organização do ensino em ciclos, contribuindo, desta forma, para a crescente expansão do regime do país (BRASIL, 2001).

A atual LDB, ao definir as linhas mestras da educação nacional, criou condições legais e estratégias para viabilizar a universalização da educação básica,

já prevista na Constituição de 1988. Dentre as principais diretrizes, destacam-se as que se referem à flexibilização da organização do Ensino Fundamental, como regime de ciclo e a progressão continuada tanto para os estabelecimentos que adotam o sistema seriado quanto para os que se organizam sob o regime de ciclos (BRASIL, 1996).

Pautada ainda na LDB, no Título IV, da organização da Educação Nacional, o Art. 11 determina que os municípios se incumbirão de:

1. Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
2. Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
3. Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
4. Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
5. Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal a manutenção e desenvolvimento do ensino. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996).

Esta Lei reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres ao Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

A Lei nº 9.475, de 22 de Julho de 1997, dá nova redação ao art. 33 da Lei 9.394/96, estabelecendo que o ensino religioso de, matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurando o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo, como se vê a seguir:

- inciso 1º: Os sistemas de ensino regulamentarão procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para habilitação e admissão dos professores.
- inciso 2º: Os sistemas de ensino ouvirão a entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997).

A inserção do Ensino Religioso na Lei nº 9.475/97 embora apresente o respeito à diversidade religiosa, na prática é contraditória. Explica-se essa afirmação não só pelo modo como essa disciplina é entendida, mas também pela inserção da carga horária na matriz curricular do Ensino Fundamental bem como pelos “dilemas”

ou pelas dificuldades da promoção de cursos de Licenciatura para formação de professores.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e o Conselho Municipal de Educação (CME) têm um papel fundamental na implementação do componente curricular do ER nos sistemas de ensino, em conformidade com o que rege o art. 33 da LDBEN (9.475/97). Eles atuam de forma colegiada, normativa e consultiva, e têm atribuições de interpretar, normatizar a assessorar a legislação educacional com vistas ao efetivo cumprimento dessa Lei no sistema de ensino.

Neste cenário, sem dúvida, fica patente que a Lei 9.475/97, junto aos conselhos nacional, estadual e municipal, demonstram ter mais consistência, em sua maioria, pelo detalhamento da proposta, como na orientação e definição dos conteúdos selecionados, bem como na prática pedagógica em consonância a sua formação continuada. São passos significativos dentro do contexto legislativo do Ensino Religioso, contudo, resta muito a ser feito no sentido de propiciar avanços, principalmente no fazer cumprir o ER como manda a Lei.

Visa-se, portanto, ao compromisso com uma educação de qualidade social, baseada na adesão a uma política de inclusão, respeito à diversidade e os diferentes tempos para aprender; desenvolvendo políticas de igualdade e possibilitando aos alunos a inserção em uma sociedade mais justa e democrática, pautada pelos princípios éticos da solidariedade, liberdade, participação justiça social.

Quanto à inserção do Ensino Religioso como área do conhecimento do Ensino Fundamental, como valor de contribuição para a formação do indivíduo e o exercício da cidadania⁶, vejamos o que afirma Junqueira:

(...) refere-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício a uma vida de cidadania plena (JUNQUEIRA, 2002, p. 21).

Esta concepção do ER promove o estudo do conhecimento e a decodificação do fenômeno religioso no plano educativo, que se revela nos fatores de crescimento e de construção coletiva para docentes e discentes. Assim, a inserção do ER no

⁶ Cidadania está em fase de evolução, suas diversas dimensões assumem relevâncias diversificadas no decorrer do tempo. Entretanto o direito à educação, como exercício da cidadania, parece indiscutível, pois constitui um instrumento de atuação social, possibilitando a leitura de seu contexto; segundo Singer (1999, p. 74-75) *apud* Junqueira (2002, p. 21).

currículo pode ampliar e valorizar o universo cultural dos discentes, elevando a promoção do respeito às diversas manifestações religiosas (PCNER, 2010). Rodrigues e Junqueira (2009) propõem como recomendações para o Ensino Religioso como área de conhecimento o seguinte:

- Facilitar a compreensão das formas que exprimem;
- O Transcendente na superação da finitude humana e que determinam o processo histórico da humanidade;
- Viabilizar o encontro da diferença e favorecer a construção da identidade dentro da diversidade, respeitando o conhecimento revelado do professor e do aluno;
- Discutir a complexidade do ser humano e possibilitar a percepção da dimensão religiosa como um compromisso histórico diante da vida e do transcendente (p.21).

Entretanto, alguns estados da Federação, os quais são assessorados por entidades religiosas, passaram a regulamentar sobre o ER da Constituição de 1988, traçando diretrizes para a sua implantação, sobretudo no que se refere ao acompanhamento e formação dos discentes e à definição de conteúdos nas fases de elaboração e aprovação de propostas curriculares (CARON, 1999). Todavia, outras instituições de ensino com apoio de educadores e especialistas têm ampliado o modelo teórico com autonomia metodológica, tornando-se capazes de subsidiar as práticas do ER “dentro dos sistemas laicos, sem nenhum prejuízo à laicidade” (PASSOS, 2007, p. 21-23).

2.2 PROPOSTA DO ENSINO RELIGIOSO DO MUNICÍPIO DO CABO DE SANTO AGOSTINHO-PE

A Secretaria de Educação do Município do Cabo de Santo Agostinho está em consonância com a Proposta do Ensino Religioso da Orientação Curricular da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. Elas trazem como os pilares os conhecimentos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação do Ensino Religioso como também os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco e documentos legais que orientam a educação nacional, com base na BNCC.

O Ensino Religioso está presente no contexto educacional desde os tempos do Brasil Colônia. Na constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Sua oferta tornou-se obrigatória nas escolas públicas do Ensino Fundamental e sua matrícula facultativa. Com as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), foi reconhecido como área do conhecimento no âmbito da Educação Nacional.

É importante ressaltar que com o cumprimento da Proposta do Ensino Religioso, fica a critério do município adequar os conteúdos de acordo com a realidade dos estudantes. Ao considerar a finalidade dessa área de ensino, não de ser ressaltados os princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, tais como os princípios de Liberdade, Solidariedade humana, Justiça, Respeito à dignidade humana e Promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

A concepção de qualidade da educação, defendida pela Rede Municipal de Ensino do Cabo de Santo Agostinho, é referenciada pelas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, que a entende ancorada na qualidade social.

(...) associadas mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização é comprometida com a superação das desigualdades e injustiças (BRASIL, 2013, p.106).

Cabe situar que estes são os princípios básicos à vida em sociedade que se adotam ao propor mudanças de atitudes nos modos de agir, tanto de indivíduos quanto da coletividade, estabelecendo diálogos que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã.

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

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

Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental:

- 1) Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;
- 2) Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;

- 3) Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida;
- 4) Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;
- 5) Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- 6) Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e de violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

A BNCC (2018) embasa os marcos legais da educação nacional da atualidade, salientando que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental, compartilhado entre Estado, família e sociedade, ao determinar que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada à colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

As experiências vivenciadas dentro e fora da escola, com a família, amigos e a comunidade em geral, são constitutivas para a identidade da criança. Todas as experiências são aprendizagens e quando um novo conhecimento é aprendido, seja no contexto escolar ou fora dele, há uma implicação nesse desenvolvimento.

Dessa maneira, pensar na organização do currículo escolar, requer a apreciação de todas as nuances dessas aprendizagens plurais, além de apresentar o saber historicamente construído pela humanidade, que tradicionalmente tem sido dividida por áreas do conhecimento.

Uma concepção de currículo deve estar pautada nas disciplinas comuns, mas também é de suma importância que o ela seja flexível, de modo que atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes, oportunizando a estes, além das disciplinas do contexto comum, conteúdos e eixos temáticos que trabalhem de forma significativa.

As áreas citadas fazem parte da proposta curricular da Rede Municipal do Cabo de Santo Agostinho. A contextualização ético-política que, a partir da escola, leva os(as) estudantes a conviverem com a diversidade, a se indignar com as desigualdades e a respeitar as diferenças, entre outras, cujas peculiaridades configuram o cenário social.

2.3 LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DO CABO DE SANTO AGOSTINHO

A Lei do Município age como uma Constituição Municipal, sendo considerada a lei mais importante que rege os municípios e o Distrito Federal. Cada município brasileiro pode determinar as suas próprias leis orgânicas, contanto que não infrinjam a Constituição e as leis federais e estaduais. Fica a cargo do prefeito do município fazer com que esta seja cumprida, sempre com a fiscalização da Câmara de Vereadores.

Destacaremos um recorte da Lei Orgânica Municipal (LOM) da Cidade do Cabo de Santo Agostinho. Em 1989, ano da promulgação da Lei Orgânica Municipal, atendendo a proposição do Ex. Sr. Vereador Manoel Bezerra, a Câmara Municipal do Cabo aprovou em definitivo o topônimo municipal. No que diz respeito ao nome da sede, a história seguiu a mesma evolução: Povoação de Santo Antônio; Povoação de Santo Antônio do Cabo de Santo Agostinho. Pelo Alvará nº 27 de junho de 1811, a povoação de Santo Antônio foi elevada à categoria de Vila. A Lei Provincial nº 1.269, de 09 de julho de 1877, elevou a sede municipal à categoria de Cidade, passando a ser chamado de CIDADE DE SANTO AGOSTINHO DO CABO.

Não obstante haver sido proclamada a República em 15 de novembro de 1889, o município do Cabo somente obteve a sua autonomia política em 08 de fevereiro de 1893, em obediência à Constituição Estadual e determinação da Lei nº 52, de 3 de agosto do mesmo ano (Lei Orgânica dos Municípios – Art. 6º das Disposições Transitórias). Tendo havido eleição, o governo municipal ficou constituído pelo Prefeito Dr. Luís Fernandes de Oliveira e o Vice- Prefeito Capitão Francisco de Souza Leão.

O Preâmbulo anuncia:

ESTADO DE PERNAMBUCO

Sob a proteção de Deus, nós, representantes do povo cabense, reunidos em Assembleia de Normatização Orgânica para dotar o Município do Cabo de uma Carta Magna dentro de um Estado Democrático, objetivando assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma comunidade fraterna e sem preconceitos, baseada na paz social, no progresso e no respeito à pessoa humana, promulgamos a seguinte Lei Orgânica Municipal do Cabo-Estado de Pernambuco.

Em seguida, o mesmo texto faz menções às políticas públicas, firmado pelos vereadores os compromissos dos poderes Executivo e Legislativo. Citam os

princípios que visam a assegurar o viver digno de um povo. A Lei Orgânica Municipal, outorgada pela Constituição da República Federativa do Brasil e legitimada pela vontade popular, favorece o progresso econômico e cultural, estabelece as bases de uma democracia participativa, que é proteger e estimular a prática da cidadania, sob o fundamento dos ideais de liberdade e justiça social, em consonância com a construção do Estado de direito de uma cidade solidária e humana.

Capítulo I, das Disposições Gerais:

Art. 1º O município do Cabo é uma unidade integrante do território do Estado de Pernambuco, dotado de personalidade jurídica de direito público, com autonomia política, normativa, administrativa e financeira nos termos da Constituição da República e da Constituição Estadual.

§ 1º Ficam mantido o atual território, que só poderá ser alterado na forma prevista na Constituição Estadual.

§ 2º O município do Cabo é dividido, para fins administrativo, em distritos, cujas linhas geodésicas se encontram devidamente arquivadas nos registros próprios.

§ 3º A criação de distritos, e suas alterações, só poderá ser feita à época determinada por lei complementar estadual, observados os demais requisitos estabelecidos na Constituição do Estado.

§ 4º A cidade do Cabo é a sede do Município e o seu centro administrativo.

§ 5º São símbolos municipais o hino, instituído pela Lei nº 1.186, de 04.10.77, a bandeira e o escudo em uso no Município, representativos de sua cultura e história.

Art. 2º São objetivos fundamentais do Município:

I - Garantir os direitos básicos da pessoa humana;

II - Promover o bem-estar e o desenvolvimento da comunidade;

III - Participar, com a União e o Estado, da construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Art. 3º O poder do Município será exercido pelo povo, diretamente ou através de representantes eleitos, nos termos da Constituição da república e desta Lei Orgânica.

Art. 4º O Município do Cabo reger-se-á por esta Lei Orgânica e pelas demais leis que adotar, atendidos os princípios estabelecidos na Constituição da República e na Constituição do Estado.

No que diz o Capítulo IV, a Educação:

Art. 115. A educação 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 a sua qualificação para o trabalho.

Art. 124. O ensino de religião não será obrigatório e, quando for ministrado, não poderá restringir-se a apenas uma religião, incluindo as afro-brasileiras e será de livre opção dos educandos ou de seus pais.

2.4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são referenciais que justificam e fundamentam a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais bem como as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes. Existem três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde).

Este é mais um subsídio que auxilia na formulação do projeto educativo, na elaboração e reelaboração da proposta curricular, reforçando a importância de cada escola formular seu projeto educacional com os envolvidos, e de forma a resultar na corresponsabilidade.

Por muito tempo, a pedagogia focou o processo de ensino do professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado à segundo plano. Hoje se sabe que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza (PCN's. 1990.p.50).

Os PCNs foram elaborados com o objetivo de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, também, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, se pretende criar condições, nas escolas, que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos no exercício da cidadania.

Diante do que foi exposto, sentimos a necessidade de verificar como são desenvolvidos os PCNER na Rede Estadual de Pernambuco e como o Estado estruturou sua proposta pedagógica, fundamentando sobre o Ensino Religioso, articulando-o continuamente a outras áreas de conhecimento. O aprofundamento nos parâmetros a seguir dá margem a se pensar numa base curricular para a Educação Básica, assistida no contexto escolar do Município do Cabo, especificamente para as turmas dos Anos Iniciais e do Ensino Fundamental II, no qual a Secretaria de Educação do Cabo de Santo Agostinho dá continuidade à proposta do Estado de Pernambuco.

Os parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) foram elaborados com objetivo de socializar, com os professores da rede pública estadual

de Pernambuco que lecionam o componente curricular Ensino Religioso, conteúdos básicos que possam contribuir na elaboração do plano de ensino articulado com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Acompanhando a mesma concepção educacional apresentada nos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, a proposta, além de atender às expectativas de aprendizagem para o Ensino Religioso, ela se fundamenta nas Ciências da Religião, apontando para uma interlocução entre as diversas áreas do saber, valorizando o diálogo inter-religioso e transreligioso.

O FONAPER, entidade civil criada para acompanhar o processo de tramitação legal do Ensino Religioso, até então proselitista, desvinculou-se da Igreja Católica. O Ensino Religioso se transformou em disciplina do Sistema Nacional de Ensino com todas as características que são próprias.

Portanto, ao falarmos do Ensino Religioso, é um “dilema” na prática de alguns professores a se tratar pedagogicamente destes conteúdos. No entanto, também se constatou que, em procedimentos metodológicos, em relação à educação laica, o Ensino Religioso se opera em fragmentos, pois há uma descontinuidade na proposta pedagógica sobre o fenômeno religioso. Portanto, é necessário que os professores se tornem conhecedores desses saberes interculturais presentes em sua prática educacional.

2.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E O ENSINO RELIGIOSO

A prática docente constitui parte integrante de todas as reformas que estão se processando, tendo sempre como meta maior a busca de um aperfeiçoamento eficiente para os professores em seu efetivo exercício. As exigências cada vez mais complexas da sociedade, constituídas no tocante ao acesso, domínio e produção do conhecimento, questionam a escola quanto às suas funções e a desafiam, no sentido de se transformar constantemente, a fim de que seu papel social seja cumprido.

As grandes transformações tecnológicas e culturais pelas quais as escolas têm passado exigem um novo modelo a nortear a concepção de pessoa e o conhecimento de sociedade; conseqüentemente, requerem novos parâmetros na formação de professores no Ensino Religioso.

Parecem existir necessidades urgentes para formar um bom professor e melhorar a qualidade de educação. Esse ponto é considerado no Relatório da UNESCO, que lembra que:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos, as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requerida.⁷

Rosa G. K. Meneguetti e João Décio Passos, (1995) afirmam sobre a necessidade de discutir as condições reais que os sistemas de ensino têm nas diversas instâncias. É necessária discussão de cunho epistemológico sobre o objeto de estudo do Ensino Religioso, que além de fundamental para lançar luzes esclarecedoras, é imprescindível para aprofundar as reflexões a respeito desse dilema.

Portanto, a essência desse dilema do Ensino Religioso reside no tratamento dado à disciplina como área do conhecimento que requer uma formação específica e adequada do professor. A mudança educacional depende dos professores e de sua formação⁸ bem como das transformações das práticas pedagógicas na sala de aula.

A formação implica mudanças de professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras já que estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômeno de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos (NÓVOA, 1991, p.30).

A formação continuada, vale salientar, não passou despercebida aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, quando estes enfatizam a tarefa de buscar os fundamentos para os conhecimentos humano-religioso.

Porém, os Parâmetros entendem que a escola é o espaço de construção de conhecimento e, principalmente, de socialização dos conhecimentos históricos. Todo conhecimento Religioso deve estar disponível a todos os que a eles queiram ter acesso.

Entende-se que a escola, na medida em que eleva o nível de saberes, cria possibilidade de trabalhar os conhecimentos humanos sistematizados, produzidos e acumulados no decorrer da história, além de criar conhecimentos novos. Essa práxis

⁷ DELORS, Jaques. Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, p. 153.

⁸ NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação, Temas de Educação, p.30.

se concebe como um movimento dialético de ação-reflexão-ação, que é transformada, sendo alimentada por posturas metodológicas que privilegiam procedimentos investigativos, reflexivos e colaborativos, ancorando-se no constante diálogo e partilha entre os entes envolvidos no decorrer do processo formativo. Dessa forma os professores são compreendidos como sujeitos em transformação e transformadores da realidade e do contexto socioeducacional no qual estão inseridos.

Para que essa relação se estabeleça, é preciso entender que a ação pedagógica se dá num movimento contínuo de ação – reflexão sobre a ação – ação. Entende-se aqui a ação primeira como a que o professor desenvolve de um determinado modo, por intuição ou por costume, a partir da imitação de um modelo, ou da reflexão baseada no bom senso. O processo de formação continuada em serviço coloca em foco essa ação intuitiva ou costumeira e, a partir de um suporte teórico organizado, estimula a reflexão crítica desse professor, que revê, amplia ou confirma sua prática, resultando daí uma ação aprimorada ou reformulada. Assim, no processo de ação – reflexão, não se separam a teoria e a prática, mas ao contrário, articulam-se as duas vertentes para produzir um novo “olhar” sobre a ação pedagógica, o que contribui para o professor construir sua autonomia profissional e não simplesmente reproduzir práticas ou confirmar teoria de outros (BRASIL, 2003, p. 48).

Esse cenário instiga a qualidade dos processos formativos, seja na formação inicial ou continuada de professores. Tais processos devem ir ao encontro do perfil dos docentes do contexto atual em que se observam mudanças sociais, culturais, tecnológicas, econômicas, entre outras, as quais demandam profissionais com competências que extrapolam o ato de transmitir conteúdos, que estejam abertos às inovações e às constantes aprendizagens, que respeitem as diversidades, que construam a partilha e o diálogo com seus pares.

Pedro Demo(2009) pretende destacar a formação de professores⁹ quando afirma que o nosso maior atraso histórico não está na economia, mais na educação.

Como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, vinculadas ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE). O PDE visa a promover a reorganização da instituição escolar e a orientá-la para o bom atendimento ao aluno, tomando esse como foco das ações da escola. A população-alvo do GESTAR é constituída por escolas de Ensino Fundamental localizadas nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) das regiões mencionadas acima,

⁹ Pedro Demo, ABC. Iniciação a competência reconstrutiva do professor básico, p.95.

atendidas pelo Fundo escola – Fundo de Fortalecimento das Escolas (BRASIL, 2003, p. 12).

É preciso perceber que os esforços empreendidos para a superação dos dilemas e obstáculos para a formação de um profissional com este perfil ao mesmo tempo que se constitui como desafio, abrem horizontes para a construção de novas práticas em uma dimensão interdisciplinar. É justamente sobre esses pontos que iremos tratar no nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO III

3 OS “DILEMAS” DO (A) PROFESSOR (A) DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO RELIGIOSO NO CABO DE SANTO AGOSTINHO

Uma caminhada histórica, ao longo dos anos, já demonstrava o dilema epistemológico decorrente da inclusão da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas do Ensino Fundamental, inserindo discussões em relação à liberdade de religião numa federação republicana e retomando o debate político acerca da separação entre Igreja e Estado. Nesse contexto, o regime eclesial rege a interioridade pessoal que os cristãos vivem de modo justo, sem imposição da lei, na liberdade de expressão e do amor.

Para a Constituição Federal de 1988, religião é direito individual (art. 5º, VI) e educação, direito social (art.6º). Esta situa o Ensino Religioso no espaço, ao mesmo tempo público (escola) e privado (liberdade de consciência). Essa localização ambígua implica em um dilema epistemológico. A LDBEN tenta superá-lo pela:

- a) proibição do proselitismo;
- b) frequência optativa;
- c) não integralização da carga horária da disciplina nas 800 horas;
- d) concessão do direito à audição pelo sistema de ensino republicano, pressupõe separação entre Igrejas e Estado (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, art.19).

Educação é Direito Universal de cada pessoa e dever do poder público, conforme o consenso pactuado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Vale enfatizar que, no decorrer deste estudo, constata-se as temáticas apresentadas na constituição, de modo a

estabelecer as relações de Estado e Religião, destacando-a com leis que permitem, legitimamente, o reconhecimento do religioso e o princípio de laicidade.

Como demonstrada na validade dessas, a saber o catolicismo, espiritismo, cultos afros e religião evangélica. No cenário atual, vale enfatizar também que no decorrer desta pesquisa será observada a atual política de Ensino do Município do Cabo de Santo Agostinho, se existe a laicidade e religiosidade dentro do contexto de ensino aprendizagem com a abordagem sobre o fenômeno e conhecimento religioso na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esperamos que a partir dessas ações seja efetivamente trabalhada e vivenciada para os estudantes uma cultura de valores mútuos e de respeito entre ambas partes.

3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Conforme já vimos expondo, este estudo é resultante de uma pesquisa qualitativa baseada em Minayo (1994), Morin, Edgar (2002); Diniz, Lionço (2010); Junqueira (2013); Oliveira; Lilian, Blank (2005) entre outros que estão sendo utilizados desde o caminhar deste estudo.

A pesquisa tem como objetivo Analisar a Proposta do Ensino Religioso e a Legislação, oferecida pela Secretaria de Educação do Município do Cabo de Santo Agostinho sob o olhar de Edgar Morin. Para dar conta de cumprir este objetivo considerou-se necessário:

- a) Situar historicamente o Ensino Religioso no Brasil e no Cabo de Santo Agostinho, com destaque para a legislação e sua relação.
- b) Conhecer a Proposta do Ensino Religioso do Cabo de Santo Agostinho e a Legislação atual no contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- c) Verificar/Mapear a prática pedagógica do professor no Ensino Religioso no município, observando continuidade e descontinuidade no cumprimento da Legislação vigente.

Deste modo, esta pesquisa tem como objeto de estudo uma investigação sobre os “Dilemas” do professor de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, entre a Prática Pedagógica, a Legislação e os Sete Saberes de Edgar Morin.

Para dar conta destes objetivos, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica a fim de situarmos o referencial teórico que fundamentou nossa reflexão, bem como visitas para pesquisa exploratória na gerencia de responsável pelos anos iniciais e finais da referida rede de ensino, a fim de coletarmos todos os dados necessários.

O desenvolvimento desta pesquisa estruturou-se em três etapas:

- 1) pesquisa bibliográfica e documental;
- 2) trabalho de campo;
- 3) tratamento de dados sob a perspectiva da análise de conteúdos (MINAYO, 1994, p.14), a investigação qualitativa é a que melhor se adequa ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas e questionários mistos semiestruturados, que garantiram a fidelidade da coleta de dados. Os procedimentos e instrumentos por nós utilizados na busca de respostas para as questões que motivaram esta pesquisa envolveram a construção do *corpus* empírico por meio de análise documental e levantamento de depoimento de doze (12) profissionais lotados em duas (2) unidades de ensino da rede pública municipal, cujo dois (2), com receio em participar, não se propuseram a responder, ficando apenas dez (10) professores entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados

| Escolas | Gênero | Idade | Religião | Formação | Função | Tempo de Exercício |
|---------|-----------|-------|-------------|------------------------------------|--------------|--------------------|
| EM 1 | Feminino | 35 | Católica | Pedagogia | Regente | 10 |
| EM 1 | Feminino | 35 | Protestante | Pedagogia | Regente | 7 |
| EM 1 | Feminino | 42 | Protestante | Pedagogia | Regente | 13 |
| EM 1 | Feminino | 40 | Católica | Pedagogia | Regente | 9 |
| EM 1 | Feminino | 56 | Protestante | Pedagogia Educação Religiosa | Coordenadora | 21 |
| EM 1 | ----- | ----- | ----- | ----- | Gestor | ----- |
| EM 2 | Feminino | 38 | Católica | Pedagogia | Regente | 19 |
| EM 2 | Feminino | 36 | Católica | Pedagogia | Regente | 20 |
| EM 2 | Masculino | 57 | Protestante | Educação Religiosa | Coordenador | Acima de 20 |
| EM 2 | Feminino | 37 | Católica | Pedagogia | Regente | 14 |
| EM 2 | Feminino | 55 | Protestante | Pedagogia | Regente | 15 |
| EM 2 | ----- | ----- | ----- | ----- | Gestor | ----- |

De acordo com o quadro apresentado, podemos perceber que diversos itens nele contido podem nos levar a determinadas reflexões em prol dos dilemas dos professores na prática docente do ER, bem como em prol dos saberes propostos por Edgar Morin (2002).

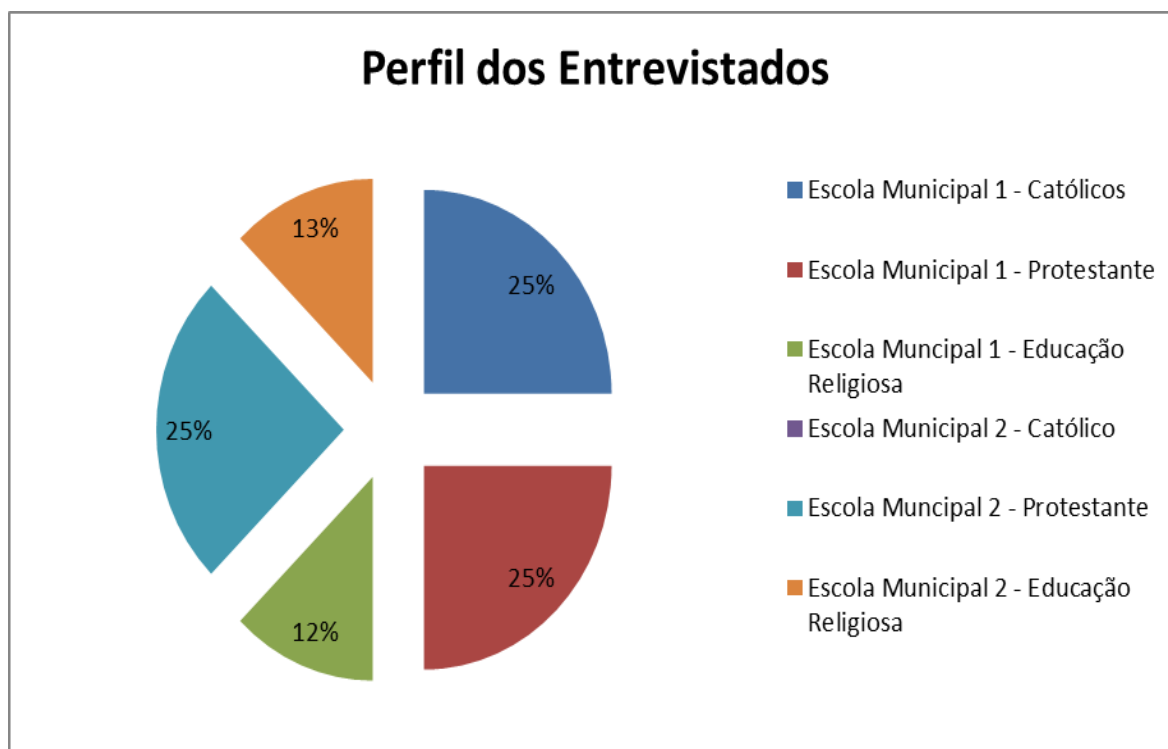
É interessante observar a escala em relação ao perfil dos entrevistados que possuem formação em curso superior em áreas afins.

A Escola Municipal 1 funciona nos turnos manhã, tarde e noite, ofertando a Educação Básica nas seguintes modalidades: Educação Infantil, anos iniciais (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e adultos (EJA) no sistema de ciclos de aprendizagem. Na escola, bem estruturada, com doze (12) salas de aula, uma (1) biblioteca, um (1) laboratório de informática, sala dos professores, pátio, sala de direção e secretaria, podemos observar a qualidade de espaços para que os alunos possam ter comodidade e prazer em passar as quatro horas na escola e em suas salas de aula.

Dentre os doze profissionais, só foram entrevistados cinco professores. Um deles não quis ser entrevistado. Todos na função regente.

A Escola Municipal 2, bem localizada, atende também a três turnos: manhã, tarde e noite, oferecendo a Educação Básica nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e EJA. Dos 40 profissionais, apenas cinco (5) professores foram entrevistados, pois um (1) também não quis participar. Os gestores foram bastante gentis e atenderam a todas as exigências municipais.

Gráfico – Perfil dos Entrevistados



3.2 PERCURSO METODOLÓGICO: OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Uma pesquisa é fruto da curiosidade e inquietação que movem os sujeitos em uma direção investigativa que se efetiva a partir dos dados coletados e informações registradas sobre determinados assuntos.

Paralelo aos estudos teóricos, foram realizadas observações na sala de aula através de análise qualitativa dos dados dos questionários e entrevistas respondidos pelos os professores. A pesquisa pretendeu analisar as práticas pedagógicas do professor, contextualizando com temas transversais o Ensino Religioso na perspectiva de uma metodologia inovadora e que contribua para uma formação integral do aluno.

Trabalho de Campo

Para a pesquisa de campo, foram realizados aplicação de questionário, levantamento de depoimentos de professores e coordenadores em Ensino Religioso, visitas para preenchimento de questionário, todos com a finalidade de analisar a

prática pedagógica do Ensino Religioso e assim ampliar e/ou ressignificar o campo das experiências que visam a dar ao Ensino Religioso identidade própria, reflexão, trazendo novos olhares e questionamentos que enriqueçam a pesquisa, sobretudo quanto à formação docente no processo metodológico, obedecendo os PCNs, a FONAPER, a LDBEN e a BNCC.

PERGUNTAS

Escola Municipal 1 e 2:

1- O que levou você a optar por essa área de ensino?

EM 1 - porque me identifico com o ensino religioso, a fé, fraternidade e a esperança. Vai muito além, por isso que optei.

EM 1 – O ensino religioso deve estar presente em todo o momento na vida de todos.

EM 1 – Acho que é pela escolha da minha religião, gosto de falar sobre o sagrado.

EM 1 – Acredito que o ensino religioso em nossas vidas tem uma força especial e espiritual na fé e na solidariedade.

EM 1 – Pela formação em educação religiosa, por se tratar de uma disciplina que vê o aluno como ser humano holístico.

EM 2 – Porque não tem outra alternativa de trabalho.

EM 2 – Pois acredito que trazer uma reflexão sobre a fé, de forma positiva, serve como orientação para formação de bons cidadãos.

EM 2 – Para passar a palavra do divino Espírito Santo.

EM 2 – Me identifico com o ensino religioso, temos que vivenciar a palavra, a fé na sala de aula.

EM 2 – A palavra do senhor está dentro de todos nós. Basta acreditar na força espiritual que temos dentro de nós.

Mesmo com a clareza que os docentes têm sobre o ER, percebemos o “dilema” que ainda cerca no campo relacionado ao fenômeno religioso, cuja vinculação o mantém numa situação de aprofundar mais conhecimentos. Deve haver mais diálogo inter-religioso, firmando sempre a alteridade como forma de estabelecer o conhecimento na diversidade religiosa.

No que diz o art. 26 da lei 9.394/96, os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. (grifo nosso)

Gráfico 1 – O que levou você a optar por essa área de ensino?



Tanto a Escola Municipal 1 quanto a Escola Municipal 2 relatam que o ER deve ser respeitado por todos os cidadãos.

2- Dê sua opinião:

O art. 33 da Lei 9.475/97 salienta que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina "dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito a diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer forma de proselitismos.

EM 1 – O aluno deve ter acesso à ética, valores e respeito ao próximo.

EM 1 – O ensino religioso, quando respeitado o objetivo de conhecer para saber e respeitar as diferentes escolhas e credos, constitui-se importantíssimo para a formação cidadã.

EM 1 – O ensino religioso deve ser respeitado por todos os cidadãos e cidadãs, mostrando sempre o bem para os indivíduos.

EM 1 – Sim, pois o aluno deve ter livre escolha sobre a escolha de sua religião.

EM 1 – Concordo plenamente, mais existe a necessidade de orientar os alunos em formação para que perceba a necessidade do respeito ao ser humano.

EM 2 – A nossa sociedade é cheia de pessoas com valores diversos. E até uma criança construir esses valores é muito importante ter acesso a tudo que lhe ensine: respeito, amor ao próximo etc.

EM 2 – A educação religiosa é algo familiar, tendo que ser respeitada. Deve haver liberdade para que o cidadão manifeste a sua fé, não cabendo a escola ensinar doutrinas.

EM 2 – Concordo plenamente, porque a escola deve apenas dar suporte ao que o aluno trás de casa e não impor nenhum ponto de vista.

EM 2 – Deve deixar livre a escolha, os credos e respeitar a decisão do outro.

EM 2 – A educação religiosa é algo familiar, tendo que ser respeitado, devendo ter a consciência do que é ser cidadão.

A complexidade envolvida nesta tarefa traduz “dilemas” da materialização do Ensino Religioso no ambiente escolar.

No Brasil, ER é parte integrante e necessária na formação do processo social e ético do educando. A cada dia, tem aumentado a intolerância e a falta de valores familiares, que são extremamente importantes na formação efetiva do ser humano enquanto parte integrante e importante no processo social.

Oliveira et al. (2007) nos mostram que a disciplina passou a ter valor às demais áreas do conhecimento, oferecendo organização e aplicabilidade progressiva no espaço escolar, na busca para ultrapassar o fechamento que sempre marcou esta área de conhecimento.

Gráfico 2 – Opinião dos professores



A Escola Municipal 1 apresenta ter mais percentual (70%) e diz que o aluno deve ter ética, valores e respeito ao próximo; já a Escola Municipal 2 teve 30% em relação ao entendimento desses mesmos valores. Assim, é notória a complexidade envolvida na compreensão das citadas escolas nos “dilemas” da materialização do Ensino Religioso no ambiente escolar.

3- Que importância o professor atribui no ER em suas aulas e quais os recursos são utilizados?

EM 1 – Mostrar aos alunos que deve ter respeito ao próximo com atividades contextualizadas e trabalhos em grupos, em prol de uma solidariedade humana.

EM 1 – É Importante utilizar textos temáticos.

EM 1 – Trabalhar textos temáticos sempre voltados para a Transversalidade.

EM 1 – Trabalhar a religiosidade, conscientizá-los sobre o divino também porque é necessária na vida humana dos cidadãos. Trazer aulas lúdicas, com textos, vídeos e outros que venham despertar o interesse dos alunos nas aulas.

EM 1 – Uma disciplina necessária na educação dos alunos. Para mim é muito importante, pois a interação com os alunos é produtiva e eficiente; trazer aulas lúdicas, com interação e participação interdisciplinar.

EM 2 – O respeito ao próximo, atividades em grupos e de ajuda ao outro, despertando sentimentos e solidariedade.

EM 2 – Menos do que deveria; o respeito a diversidade trabalhar só com textos temáticos.

EM 2 – Que se deve trabalhar a religiosidade nos alunos. Conscientizá-los sobre o divino é de fundamental importância, pois abrange todas as áreas da vida.

EM 2 – Respeito e valores, trabalhar a diversidade no contexto escolar, trazer para dentro da sala de aula diversos textos, músicas, debates e outros.

EM 2 – Textos Temáticos.

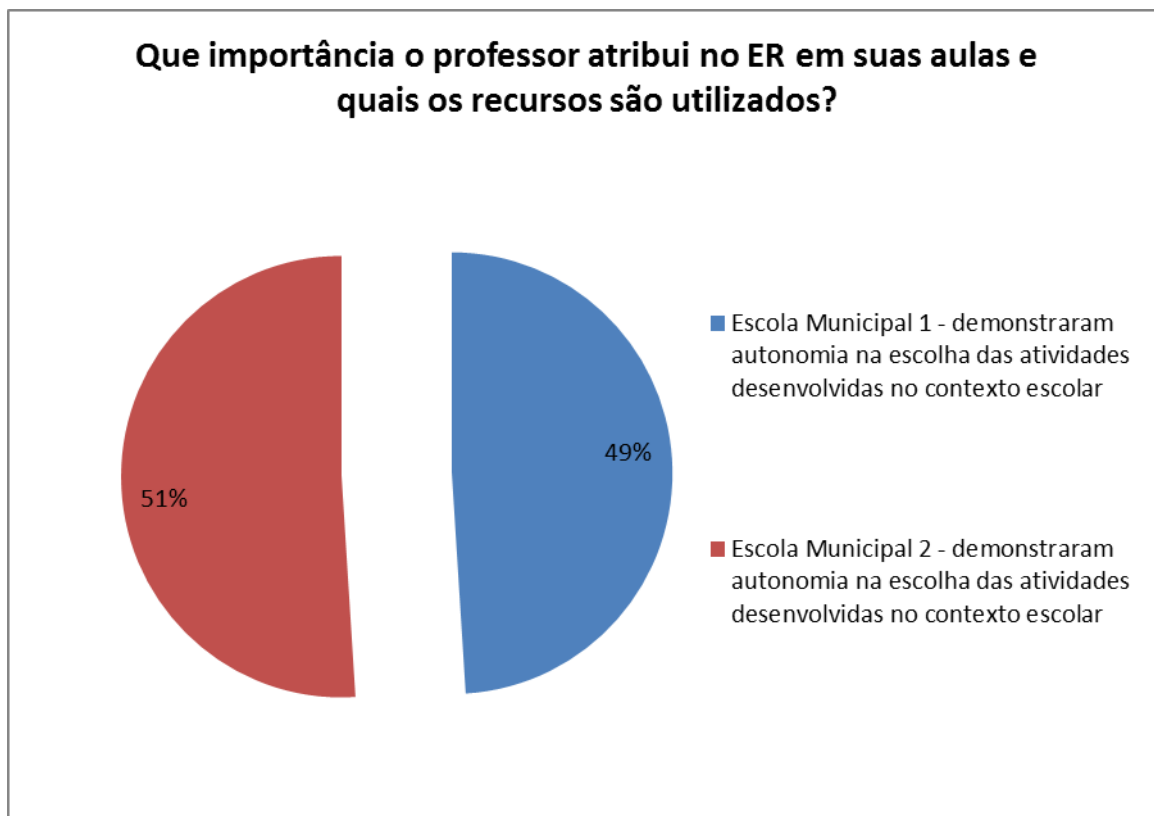
Com relação ao espaço proporcionado nas aulas do Ensino Religioso, os professores adequam, de forma diversificada, as atividades de acordo com os conteúdos, atendendo à necessidade dos alunos

Como visto, tanto EM 1 quanto EM 2 demonstraram autonomia na escolha das atividades desenvolvidas no contexto escolar. Portanto, é importante que o educando se aproprie e tenha conhecimento dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso.

No encaminhamento dos conteúdos do Ensino Religioso, é importante que se exercite o silêncio interior como forma de o educando ir aprendendo a ouvir, respeitar, valorizar e comungar com o outro, justamente naquilo em que, sem ser como ele, o desafia para os pontos de convergência, superando preconceitos que desvalorizam qualquer experiência religiosa (FONAPER, 2009, p. 69).

Neste sentido, é importante sublinhar o fato de que o professor deve ter orientação mais precisa quanto o conteúdo levado para dentro da sala de aula. Portanto, o educador deve estar atento, não trabalhar qualquer coisa ou que se espere acontecer fatos inadequados para poder inserir assuntos que venham a ser definidos como Ensino Religioso.

Gráfico 3 – Que importância o professor atribui no ER em suas aulas e quais os recursos são utilizados?



4- Tem acesso a Proposta Pedagógica de ER e a Legislação Vigente?

EM 1 – Sim.

EM 1 – Sim.

EM 1 – Sim.

EM 1 – Sim, trabalhamos com ela contextualizando nas formações continuada.

EM 1 – Sim, trabalhamos com ela e construímos a nossa, de nosso município.

EM 2 – Sim.

EM 2 – Sim.

EM 2 – Sim.

EM 2 – Sim.

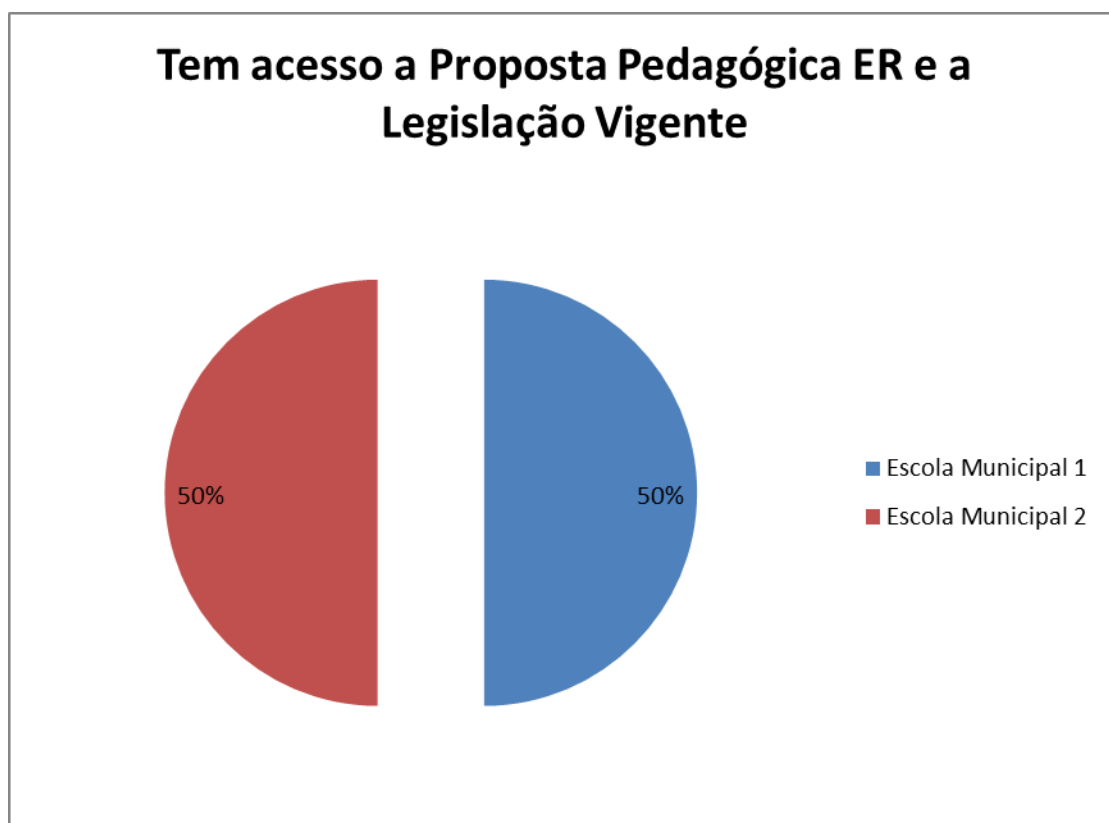
EM 2 – Sim.

Constata-se claramente que não existia o conhecimento da proposta, com exceção de dois professores da EM 1, que falaram que tinham conhecimento da proposta e que a do município estava em construção.

Há uma veracidade, o município está trabalhando com a proposta da Secretária do Estado de PE, mas nas formações continuadas ainda não foi mencionado o ER, como relatou a EM 1.

De fato está em construção a proposta do município e ainda não saiu a homologação, deixando implícito a falta de conhecimento dos demais profissionais. Tal realidade evidenciou que, em sua maioria, os entrevistados só ouviram falar.

Gráfico 4 – Tem acesso à proposta Pedagógica de ER e a Legislação Vigente



5- Como o professor trabalha os PCNs do Ensino Religioso, relacionando os conteúdos em sua aula?

EM 1 – No cotidiano é inserido os temas transversais.

EM 1 – Com debates, textos diversos pertinente ao conteúdo.

EM 1 – Diversos textos contextualizando com os conteúdos proposto.

EM 1 – De forma interdisciplinar, contextualizando as áreas de conhecimentos.

EM 1 – De forma efetiva, como instrumento de apoio para a construção dos conteúdos contextualizados.

EM 2 – No dia a dia, com os temas transversais.

EM 2 – Com textos que envolvam diversas histórias, com temáticas religiosas diferentes.

EM 2 – De forma interdisciplinar e contextualizada.

EM 2 – Através de músicas, debates e atividades com temas voltados para as diversas histórias religiosas.

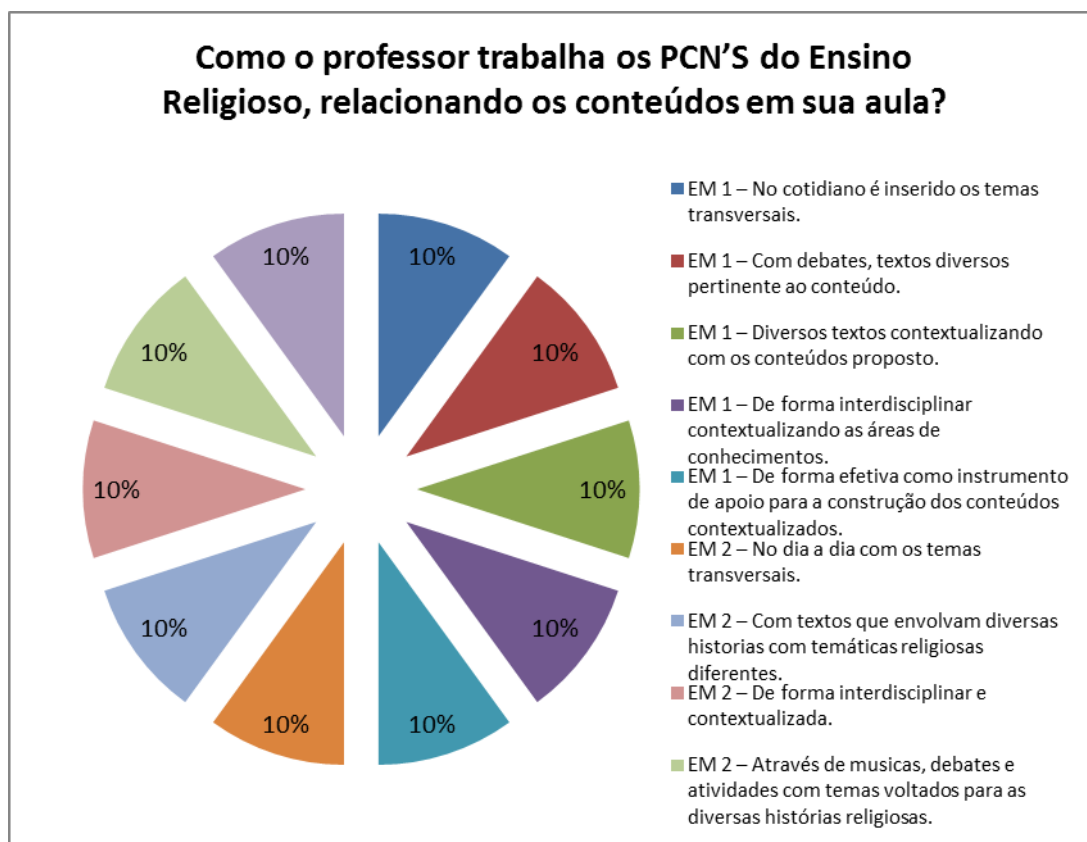
EM 2 – Através de debates, textos, músicas etc.

Observou-se que as respostas relacionadas aos PCNs na EM1 e na EM2 evidenciam a diversidade de atividades no Ensino Religioso. Essas atividades são relevantes no processo de aprendizagem e devem, de fato, ver o ER como área de conhecimento e ser trabalhado em sua essência a formação integral dos alunos, respeitando a diversidade cultural religiosa existente e embasando-o em uma metodologia dialógica.

A partir da pesquisa, foi possível constatar a evidência de alguns elementos merecedores de destaque para uma reflexão mais aprofundada, pois trabalhar de forma transversal torna mais fácil a inserção de outras áreas de conhecimentos.

O FONAPER é uma entidade civil criada para acompanhar o processo de tramitação legal do Ensino Religioso. Sendo assim, este ensino transformou-se em disciplina do sistema Nacional de Ensino com todas as características que lhes são próprias.

Gráfico 5 – como o professor trabalha os PCN'S do Ensino Religioso, relacionando os conteúdos em sua aula?

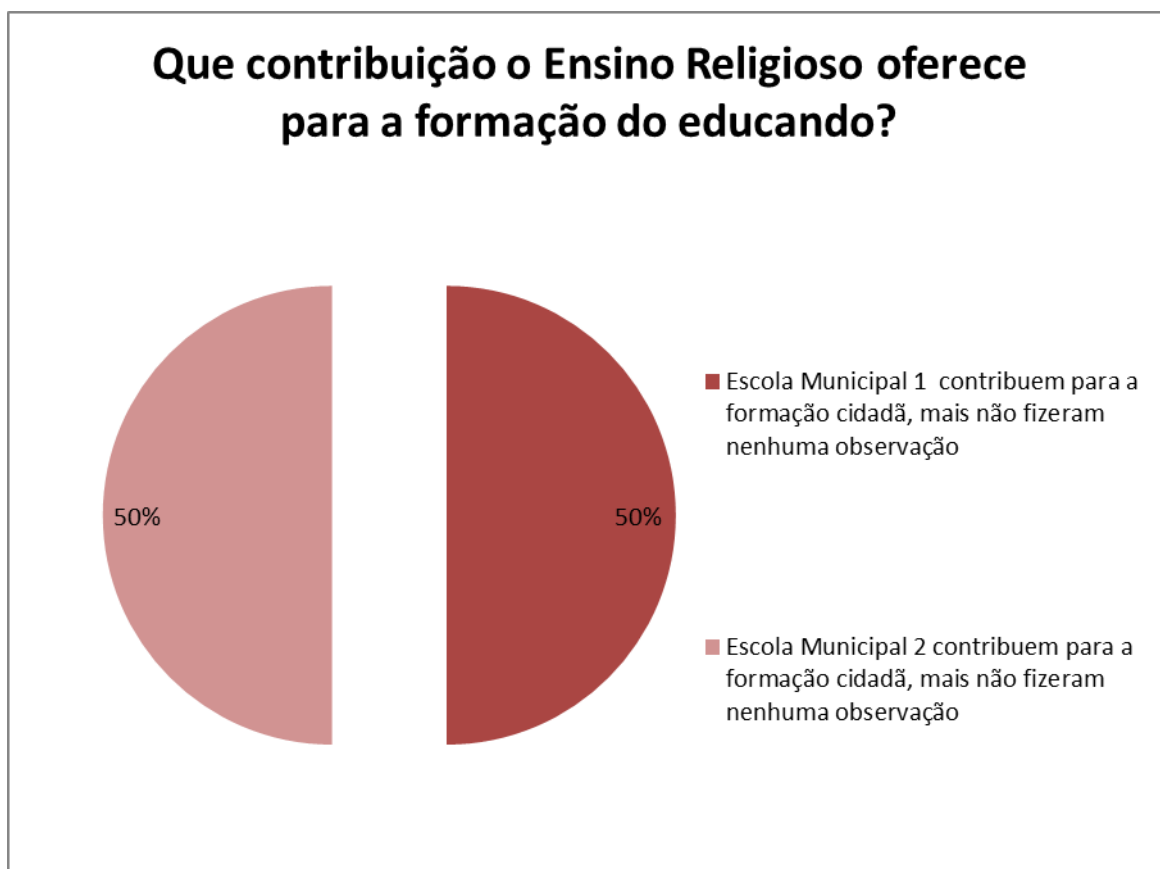


6- Que contribuição o Ensino Religioso oferece para a formação do educando?

EM1 e EM2 – Ambas acharam que contribuem para a formação cidadã, mas não fizeram nenhuma observação. Novamente, percebemos um enfoque nos aspectos da formação de valores éticos e morais como sendo a principal justificativa para a presença do autoconhecimento pontuado no Ensino Religioso e na formação continuada.

Na formação continuada, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses, nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor. (...) Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Gráfico 6 – Que contribuição o Ensino Religioso oferece para a formação do Educando?



7- Quais os maiores “Dilemas” que dificultam o desenvolvimento do Ensino Religioso nas escolas?

EM 1 – Falta de conhecimento das pessoas; falta de colaboração da equipe escolar; falta de materiais didáticos despreparos de alguns professores.

EM 1 – Proselitismo feito por alguns professores.

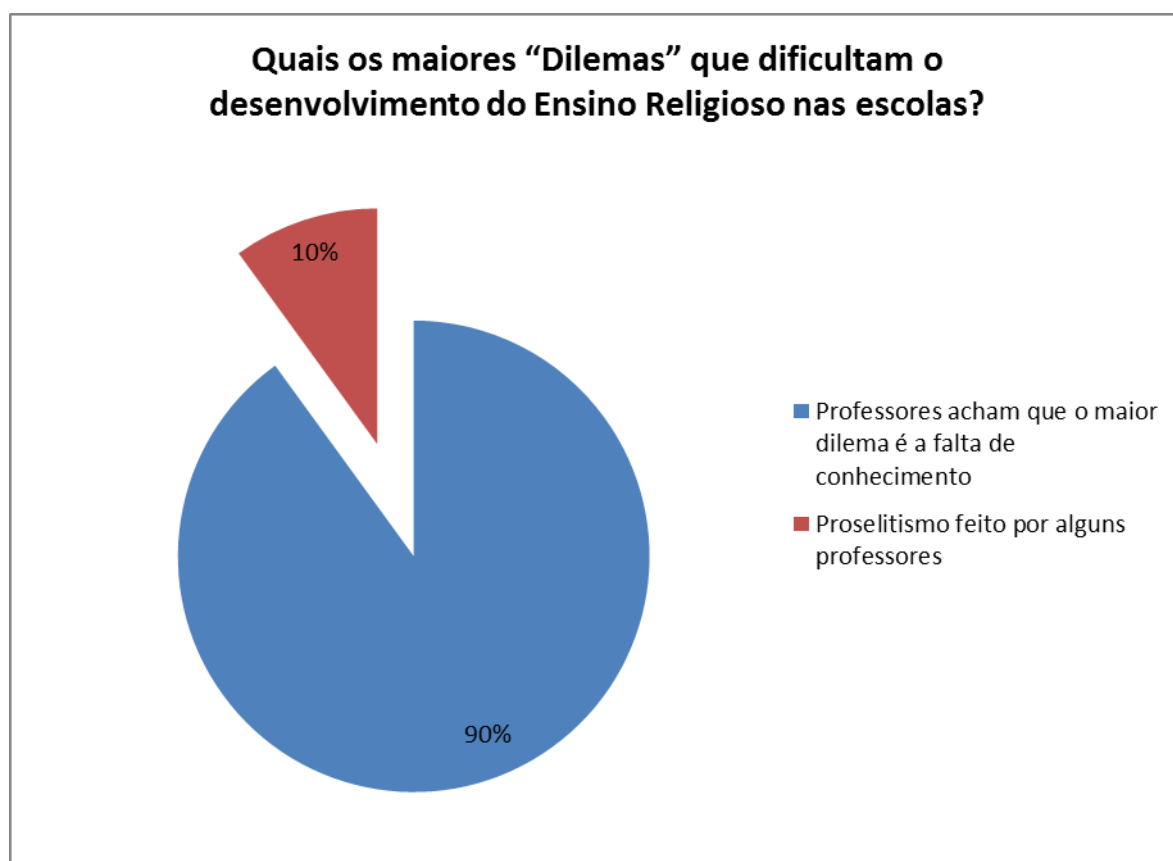
EM 1 – Falta de conhecimento das pessoas e despreparo de alguns professores.

EM 2 e EM 2 – Também, a mesma opinião.

Diante do que foi dito, a falta de conhecimento das pessoas acarreta para a sociedade escolar informações que não sejam relevantes na vida dos educandos. Deve ser inserido dentro do contexto escolar práticas pedagógicas inovadoras, com mudanças nos comportamentos e ações efetivadas pelos educandos, de modo que venham a enriquecer e transformar o conhecimento dos alunos. Através de aulas

produtivas e criativas, sempre é importante incluir aspectos de religiosidade e estar sempre preocupado com a formação ética, voltada para uma educação que possa fazer sentido à vida dos estudantes, pois é dentro do contexto social que eles refletem sobre si próprio.

Gráfico 7 – Quais os maiores “Dilemas” que dificultam o desenvolvimento do Ensino Religioso nas escolas?



8- Porque é importante trabalhar na escola o Ensino Religioso?

EM 1 – Despertar sentimentos e que a solidariedade esteja mais presente.

EM 1 – Porque contribui para a reflexão e conhecimento e resposta ao outro.

EM 1 – Conscientizá-lo, mostrando valores, ética e ser solidário uns com os outros.

EM 1 – Para que os alunos façam uma reflexão sobre a Fé e torne um cidadão de bem.

EM 1 – Para formação do Caráter dos alunos, na orientação e apoio ético e moral são necessários nos dias atuais.

EM 2 – Para despertar sentimentos em uma sociedade cada vez mais fria.

EM 2 – Para a formação de um cidadão de bem.

EM 2 – A escola deve trabalhar o aluno de forma plena em todas as áreas de sua vida e a espiritualidade é uma delas, sendo assim, torna-se imprescindível a oferta e prática do Ensino Religioso nas escolas públicas.

EM 2 – Para fortalecer o sagrado divino nos corações das pessoas.

EM 2 – Para que os alunos venham ter uma reflexão sobre a fé.

Os entrevistados da EM1 e EM2 relataram da importância do Ensino Religioso na escola. Todos envolvidos no contexto educacional dão ênfase à concepção do conhecimento a respeito do Sagrado (Deus) na vida do ser humano. Deve-se entender o Sagrado como fenômeno nas diversas religiões culturais, sempre voltado para a formação do caráter dos educandos, pois apoio ético e moral se faz necessário nos dias atuais.

Historicamente, o termo “aula de religião” foi ensinado nos parâmetros do Cristianismo Católico e já foi legalmente superado na Constituição do Brasil de 1988, art.210, e na Lei Federal nº 9475/97, art. 33. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa é parte integrante da formação do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito á diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

O Ensino Religioso, dentro do contexto escolar, deve propiciar a aprendizagem significativa dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, analisando e contextualizando as diferentes manifestações do Sagrado a partir da vivência do educando, contribuindo sempre de forma interdisciplinar e transdisciplinar no exercício da cidadania, do convívio social, ético, promovendo o diálogo, o respeito às diferenças com o outro e com a natureza.

Gráfico 8 – Porque é importante trabalhar na escola o Ensino Religioso?



3.3 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RELIGIOSO

Considerando a permanente evolução imposta pela ciência e pelas tecnologias, bem como em face da natureza interacional da prática docente, entende-se que os professores necessitam de contínuo processo de aprendizagem, uma vez que a produção do conhecimento é dinâmica e está sempre em construção.

Sabemos que as exigências cada vez mais complexas na sociedade, constituídas no tocante ao acesso, domínio e à produção do conhecimento, questionam a escola quanto às suas funções e a desafiam no sentido de se transformar constantemente, a fim de que o seu papel social seja cumprido. Consequentemente, essas exigências requerem professores cada vez mais engajados e competentes profissionalmente.

Dessa forma, as experiências vivenciadas dentro e fora do contexto escolar em parceria com as comunidades em geral revelam opções acerca de um determinado modelo de profissional caracterizado pelas ações que estabelecem, no seu interior, entre os saberes teóricos e os saberes práticos necessários à atividade do professor e também no desenvolvimento profissional.

Segundo Tardif (2002):

O saber do professor é, então, definido como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36).

No que se refere às políticas públicas de formação continuada para professores, estas têm mostrado extremamente variáveis em termos de seus formatos curriculares. Da formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752/2016), aos Parâmetros de Formação Docente (2014) e o Plano Estadual de Educação (Pernambuco 2015-2025, Lei nº 15.533/2015). Sejam ações definidas pelos órgãos centrais das redes de ensino, sejam aquelas que são contextualizadas na escola, existem desafios de organizar processos sistemáticos e integrados nas instituições escolares.

No Ensino Religioso, de acordo com o Conselho Nacional de Educação no seu parecer de 11/03/97, percebe-se a necessidade de um professor habilitado e não mais de um representante de alguma denominação religiosa. Isso se confirma através da nova redação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação, nº 9394/96, sancionada em 22 de julho de 2007, que em seu inciso 1º prevê o profissional capacitado para essa área. Portanto, o Ensino Religioso foi estadualizado e municipalizado, então a formação do docente também esta sob sua responsabilidade. Destacamos a habilitação do professor do ER e os procedimentos para a definição de conteúdos.

No que diz Junqueira:

Art. 1º São habilitados a lecionar Ensino Religioso em escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino os professores:

- I- titulados em ensino nível médio ou superior para a docência na educação infantil e /ou nos quatros anos iniciais do ensino fundamental, para atuar nesses níveis da escolarização;
- II- os licenciados em quaisquer áreas do currículo que tenham realizado curso ou cursos de preparação para lecionar o componente curricular Ensino Religioso, para atuar nos quatros anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Inciso 1º O curso ou a soma da carga horária dos cursos, em que trata o inciso II, deverá totalizar no mínimo, quatrocentas horas, inciso 2º O curso ou cursos poderão ser oferecidos pelas as denominações religiosas ou por estabelecimentos de ensino, independente de autorização, nas seguintes modalidades, conforme o caso: I- curso de atualização ou aperfeiçoamento; II curso de qualificação profissional;
- III – curso de extensão universitária;

IV – curso em nível de pós-graduação. Art. 2º A aprovação da titulação referida no artigo anterior e seus parágrafos são suficientes para a contratação ou admissão a concursos para provimento de vagas decorrentes da oferta do ensino religioso em escolas públicas (JUNQUEIRA, 2007, p.15)

A prática do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras foi bastante marcada pela presença católica, sendo a atuação pedagógica de cunho confessional até a década de 1970, deixando muitas marcas na compreensão do Ensino Religioso escolar. Com a Constituição de 1988, espaços são concedido para a atuação de vários educadores que podem contribuir nos diferentes meios sociais.

Nessa dimensão, a formação também contribui para a consolidação de espaços institucionalizados de trabalho coletivo; para direcionamento de metas comuns, oriundas das necessidades da comunidade escolar, definidas em práticas inovadoras e sempre inserindo projetos pedagógicos e contextualizando políticas públicas que venham a enriquecer seu trabalho no contexto escolar.

3.4 DIVERSIDADE RELIGIOSA NO BRASIL

O Brasil é um país religioso que, nos dias atuais, é constituído por grupos sociais que atribuem significados próprios nas ações, ou seja, na diversidade religiosa constroem identidades, produzem culturas, desigualdades, as quais estão ligadas às relações de poder e aos processos de colonização e denominação, onde pode ser abordada uma vasta marca histórica da humanidade.

Existem muitas diferenças entre as sociedades e dentro delas a religião católica, que por muito tempo foi considerada a religião de diversos brasileiros por décadas e séculos, balizou o currículo da educação no país de forma a condicionar a ação educativa. Ainda em tempos atuais, podemos elucidar com eficácia a democratização na escola, em que cada cidadão e cidadã têm novas ideias, novos valores e diferentes maneiras de ser e viver.

Ter como base a realidade da unidade de ensino, o aluno deve ser visto com aptidões e dificuldades diferenciadas. A diversidade não é uma dificuldade, pois traz um desafio enriquecedor ao processo de ensino-aprendizagem: trabalhar para que cada aluno seja protagonista da sua história.

Serve também como suporte essencial para o desenvolvimento do indivíduo, começando pelo o conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, a uma relação com o outro.

O ensino religioso oportuniza o conhecimento religioso e, de acordo com o Referencial Curricular do Ensino Religioso (RCER), “não é uma mera informação de conteúdos religiosos, um saber pelo saber” (2005,p.35-40). Ele oportuniza ao educando conhecer e entender a sua busca pelo Transcendente. Por outro lado, também quer permitir conhecer para valorizar e respeitar.

Nos anos iniciais da Educação Básica, é proposto dar continuidade ao trabalho e na organização pedagógica alicerça-se. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) e na Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010, p.131), que designa, de acordo com o art. 6º, os seguintes princípios norteadores:

Ética: justiça, solidariedade e autonomia; respeito a dignidade da pessoa humana e compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de intolerância e preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Os princípios éticos orientam atitudes de solidariedade, de aprendizagem e repudiam diferentes formas de preconceito, e instruem as ações que questionam e rompem quaisquer formas de dominação e opressão.

A escola deveria ter uma atenção mais precisa no ER nas séries iniciais da educação básica, visto que nesta etapa as crianças adquirem os conhecimentos que formarão a personalidade, inserindo valores, ética e o respeito aos outros.

De acordo com Severino (2006):

Um dos desafios atuais da escola é contribuir para a formação integral de seus alunos, incluindo-se aí as questões referentes à moral e ética. A educação tem por objetivo o desenvolvimento integral do ser humano nas suas dimensões ética, social e política, preservando sua dignidade e orientando-o nas ações perante a sociedade (SEVERINO, 2006).

Em uma escola democrática, a diversidade presente vem sendo incluída com diversas temáticas para reflexão no desenvolvimento de novas relações que questionam a discriminação, as relações de opressão e a violência delas decorrentes.

Segundo Lino:

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são diversos também em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas. (...) Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (LINO, 2008, p. 19)

Por fim os professores devem estar atentos e construir, conjuntamente, práticas democráticas de inclusão, para identificar as diferenças não apenas como forma de conhecimento das culturas, mas como meio de combater as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o propósito de analisar os “dilemas” do professor de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre a prática pedagógica, a legislação e os Sete Saberes de Edgar Morin. Que direta ou indiretamente irá contribuir mudanças e transformações na aprendizagem, no convívio social, sempre promovendo diálogo, respeito as diferenças entre uns com os outros que visam na certeza de corroborar para o desenvolvimento da humanidade, da cidadania planetária e da ética indispensável ao enfrentamento das crises sociais e preservação da vida no planeta.

Os estudos conduziram com mais afinco em compreender as práticas do professor no contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando o Ensino Religioso. Se fez necessário um aprofundamento no processo histórico, de maneira a contextualizar sobre a diversidade religiosa no currículo escolar como eixo norteador para abordar o fenômeno religioso na sala de aula.

Observa-se que a proposta pedagógica do Ensino Religioso ainda está em construção, mas o município do Cabo de Santo Agostinho está trabalhando com a proposta da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Com isso, os docentes estão contextualizando e inserindo, através dos conteúdos repassados pelos os professores, a história do Ensino Religioso no Brasil e do Cabo de Santo Agostinho, respeitando sempre a pluralidade cultural e religiosa do cidadão.

A partir da linha do tempo, mergulhamos com propriedade nas diversas fases do Ensino Religioso no Brasil. Com isso, observou-se que a complexidade no país, hoje, tem feito com que os professores fizessem uma reflexão em alguns caminhos para a história do tempo presente no campo religioso brasileiro, onde estão várias esferas envolvidas, dentre elas a política, a legislação atual nos âmbitos federal e estadual e os marcos teóricos.

Na pesquisa de campo, houve aplicação de questionário e entrevista com os professores. Nessa etapa, foram mapeadas as práticas pedagógicas dos professores no Ensino Religioso, verificando a continuidade e descontinuidade no

cumprimento da legislação vigente e, assim, podendo ampliar e/ou ressignificar o campo das experiências que visam a dar ao Ensino Religioso identidade própria.

Mostra-se os caminhos percorridos nesta pesquisa com diversas demonstrações da coleta de dados, no qual apresentam-se através de gráficos. Estes explicam que os professores, em sua maioria, são graduados em Pedagogia com pós-graduação em áreas afins e que a proposta pedagógica do Ensino Religioso toma um viés próprio em relação a alguns aspectos, fazendo com que os professores fiquem com autonomia, trabalhando fatos apresentados pelos alunos, sempre com relação aos comportamentos e ações desses discentes. O professor, com sua experiência educacional, repassa todos os ensinamentos do Ensino Religioso através de temas transversais.

Destaca-se, também, que o ER no contexto escolar vem sendo repassado de forma interdisciplinar e transdisciplinar na formação básica e cidadã. Como alternativa de transformações e mudanças no comportamento dos alunos, deve ser incluídas práticas inovadoras em busca de uma aprendizagem de qualidade.

A pesquisa bibliográfica apontou que o Ensino Religioso nos anos iniciais tem respaldo nos textos constitucionais, na legislação educacional a partir do enfoque da relação entre Estado e religiões, no qual passou a ser compreendido em caráter laico.

No entanto, com base nos questionamentos e na investigação em campo, verificou-se que, embora saibam da importância que o Ensino Religioso tem dentro do contexto escolar, esse ensino foi contemplado nos PCNER, FONAPER, LDBEN e BNCC, onde torna obrigatória para ser aplicado em suas práticas pedagógicas, com intenção de melhorar a qualidade de ensino. Como citado anteriormente, no município do Cabo de Santo Agostino, a proposta pedagógica do Ensino Religioso ainda está em fase de construção. Na formação continuada, não são repassados de forma significativa essas lacunas, informações que foram constatadas na pesquisa de campo.

Segundo Morin, “é necessário ensinar que não é suficiente reduzir a um só a complexidade dos problemas do importante do planeta, é preciso mostrar que a humanidade vive agora em comunidade comum” (MORIN, 2002, p. 64).

No que foi apresentado e constatado na pesquisa de campo, observou-se que as práticas dos professores em relação ao Ensino Religioso são realizadas de forma autônoma, utilizando diversas ferramentas de aprendizagem, como textos, vídeos, dinâmicas, palavras cruzadas, livros, dentre outras, sempre objetivando uma aprendizagem significativa.

Para esclarecer os dados da entrevista, nos apoiamos nos sete saberes de Edgar Morin, quando este fala sobre a complexidade mediante o exposto na pesquisa de campo. Pode-se observar os dilemas vivenciados pelo corpo docente no exercício da docência do ER. Para esclarecer os dados da entrevista referente ao gráfico 2, foi apresentado resultado com 50% nas colocações dos entrevistados da Escola Municipal 1 e Escola Municipal 2, pois não houve clareza nos fundamentos relacionados aos fenômenos religiosos. Mesmo com o nível superior dos docentes, não foi percebido apropriação em ambas escolas em relação à diversidade religiosa, no qual deveria aprofundar mais nos conhecimentos e diálogos. Nesses aspectos, Morin (2002, p. 56), na esfera da sociedade, afirma que existe uma diversidade das línguas, todas diversas a partir de uma estrutura de dupla articulação comum, constituídas pelo conjunto de saberes, fazeres, crenças, valores, mitos, como forma de estabelecer alteridade nas diversidades religiosas.

Respaldada na Lei nº 9.475/97, a Escola Municipal 1 teve 70% e a Escola Municipal 2 teve 30% em relação ao entendimento de que o aluno deve ter ética, valores e respeito ao próximo. Presenciou-se que grande parte dos profissionais têm conhecimento da lei citada. Embora apresente o respeito à diversidade religiosa, a prática é contraditória, não só pelo modo como essa disciplina é entendida, mas também pela inserção da carga horária na matriz curricular do Ensino Fundamental, além dos “dilemas” ou das dificuldades da promoção de cursos de Licenciatura para formação de professores, que possam trazer o ER de forma contextualizada e diversificada.

Como visto, tanto Escola Municipal 1 quanto Escola Municipal 2 demonstraram autonomia na escolha das atividades desenvolvidas no contexto escolar. O educando se apropria e conhece o contexto dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, conforme orienta a legislação. Neste sentido, é

importante sublinhar o fato de que o professor deve ter orientação mais precisa quanto ao conteúdo levado para dentro da sala de aula.

Mesmo com os resultados dos gráficos, ambas escolas apresentam 50% quanto à existência da proposta pedagógica do Ensino Religioso. Isso deixa implícito a falta de conhecimento dos demais profissionais. Tal realidade evidenciou que, em sua maioria, os entrevistados só ouviram falar que o município está trabalhando com a proposta da Secretária do Estado de Pernambuco.

O processo da proposta pedagógica torna-se um desafio no fazer docente, portanto a escola tem autonomia para construir a proposta pedagógica no contexto escolar.

Segundo Saviani (2003), o processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se, principalmente, para redefinição do papel da escola. Nesse processo, os conteúdos precisam ser pensados não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais, construídos socialmente a serem questionados e confrontados com as experiências dos alunos, possibilitando a produção de novos conhecimentos, produzidos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (p.73).

As respostas relacionadas aos PCNs, mostram que tanto a EM1 quanto a EM2 evidenciam a diversidade de atividades no Ensino Religioso, as quais são relevantes no processo de aprendizagem e devem, de fato, ver esse ensino como área de conhecimento a ser trabalhado em sua essência, com formação integral dos alunos, respeitando a diversidade cultural religiosa existente, embasado em uma metodologia dialógica.

Se faz necessário que os docentes dos anos iniciais tenham conhecimentos também com os PCNER, que têm o objetivo de socializar com os demais docentes da rede pública municipal e estadual de Pernambuco que lecionam o componente curricular ER. Nos PCNER podem ser retirados conteúdos básicos que contribuam para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

De acordo com a FONAPER, entidade que congrega diversas denominações religiosas, tem o propósito de influenciar nas discussões e encaminhamentos da questão do Ensino Religioso na escola, ou seja, criada para acompanhar o processo de tramitação legal do Ensino Religioso.

De acordo com Morin (2002), a educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre.

Que contribuição o ensino religioso oferece para a formação do aluno EM1 e EM2 → Ambas acharam que contribuem para a formação cidadã, mas não fizeram nenhuma observação. Novamente, percebemos um enfoque nos aspectos da formação de valores éticos e morais como sendo a principal justificativa para a presença do autoconhecimento pontuado no Ensino Religioso e na formação continuada.

Segundo Morin (2002), seria preciso ensinar princípios de estratégias que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incerteza sem meio a arquipélagos de certeza (MORIN, 2002).

Quanto aos maiores “dilemas” que dificultam o desenvolvimento no Ensino Religioso na escola, os professores da Escola Municipal 1 acreditam que é a falta de conhecimento (90%) e os professores da Escola Municipal 2 (10%) dizem que é a falta de proselitismo por parte dos professores.

Diante do que foi dito, a falta de conhecimento das pessoas trás para a sociedade escolar informações que não sejam relevantes na vida escolar dos educandos. Deve ser inserido, dentro do contexto escolar, práticas pedagógicas inovadoras, com mudanças nos comportamentos e ações efetivadas pelos educandos, de modo que venham a enriquecer e transformar-se. Para isso, é preciso de aulas produtivas e criativas, sempre incluindo aspectos de religiosidade, sempre preocupados com uma formação ética, que seja voltada para uma educação que possa fazer sentido na vida dos estudantes, pois é dentro do contexto social que eles refletem sobre si mesmos. Por outro lado, também foi observado, dentre outros aspectos, a falta de materiais e despreparo de alguns professores.

Segundo Morin, existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. (MORIN, 2002).

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2002, p.15)

Os entrevistados da Escola Municipal 1 e Escola Municipal 2 relataram sobre a importância do Ensino Religioso na escola. Todos envolvidos no contexto educacional dão ênfase à concepção do conhecimento a respeito do Sagrado (Deus) na vida do ser humano. Deve-se entender o Sagrado como fenômeno nas diversas religiões culturais, sempre voltado para a formação do caráter dos educandos, como apoio ético e moral se faz necessário nos dias atuais.

O Ensino Religioso, dentro do contexto escolar, deve propiciar a aprendizagem significativa dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, analisando e contextualizando as diferentes manifestações do Sagrado a partir da vivência do educando, contribuindo sempre de forma interdisciplinar e transdisciplinar no exercício da cidadania, do convívio social, ético, promovendo o diálogo, o respeito às diferenças com o outro e com a natureza. Edgar Morin (2002) diz que as cegueiras do conhecimento são impressionantes, pois dita que a transmissão dos conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano. Este entendido nos seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e a ilusão, sem a preocupação em fazer conhecer o que é conhecer.

Por fim, esta pesquisa, mesmo concluída, não pretendeu esgotar o assunto, pois ainda temos muito a investigar sobre o tema em questão. Com certeza, ampliaram-se nossos conhecimentos de forma significativa nos aspectos pessoal e profissional, contribuindo para as diversas práticas inovadoras e transformação na formação integral do aluno.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Gilbraz; VICENTE, Mariano (Orgs.). **Espiritualidades, transdisciplinaridade e diálogo**. Disponível em: <https://issuu.com/marianovicente/docs/e-book_espiritualidades_transdiscip>. Acesso em: 28 set. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 16 Jan. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394**. Diário Oficial da União Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília Mec, 1997. Lei nº10172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001 – 2010, Brasília, DF, 2001.

CECHETTI, Elcio. O FONAPER e o acordo internacional Brasil-Santa Sé: um desarme de Davi e Golias? In: POZZER, Adecir, PALHETA Francisco, PIOVEZANA Leonel, HOLMES, Maria José Torres. (Organizadores) **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares/–** Florianópolis: Editora 2015.

CHAVES, Maurismar; MEDEIROS, Rubenísio. **Cabo de Santo Agostinho: nossa história: riqueza de uma identidade: do enigma a realidade atual: vivências pedagógicas em projetos educativos: ensino fundamental: anos iniciais**. Fortaleza didáticos editora, 2018.

CRUZ, Eduardo R. **Estatuto epistemológico da Ciência da Religião**. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013.

CURY, C. R. J. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001. P. 69-80)

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir** – Relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, p.153.

DEMO, Pedro. **Abc Iniciação À Competência Reonstrutiva do Professor Básico**. 4ª ed. Editora Papyrus, 2009.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO; Letras Livres; Editora Unb, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, Adecir, PALHETA Francisco, PIOVEZANA Leonel, HOLMES, Maria José Torres. (Organizadores) **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares/–** Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Religioso. São Paulo Ave Maria 1997.

FONSECA, Lana. **Saberes e conhecimentos religiosos e as ciências no currículo da educação básica**. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (Orgs.). Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Paulo. **Esta escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1991.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** / Nilma Lino Gomes; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ:Vozes,2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, 5ª edição – São Paulo: Cortez; Brasília,DF:UNESCO,2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem - feita: repensar a reforma ,reformar o pensamento/Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. – 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2004**

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa. São Paulo, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. In: Nóvoa (Org.) Formação de Professores e Formação Docente. Lisboa: Dom Quixote coleção Nova Enciclopédia, 39,1991.

OLIVEIRA, M. Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

PASSOS, João Décio. História da Ciência da Religião. In: **Compêndio de Ciência da Religião**. USARSKI, Frank (orgs). São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, 1992.

SANCHEZ, Wagner Lopes. **Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual**. São Paulo: Paulinas, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação do senso comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez editora, 1999.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: Tarefa da Filosofia da Educação**. Educ. Pesqui: São Paulo, 2006.

SOUZA, Clarilza Prado de. (Org.) **Avaliação da Aprendizagem Formadora/avaliação**. São Paulo: Unesp, 1999, p. 141-154.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

TORRES, Carlos Alberto. **A pedagogia política de Paulo Freire**. In: MICHAEL, W.; NOVOA, António. Paulo Freire: política e pedagogia. Porto: Porto editora, 1998.

_____. A pedagogia política de Paulo Freire. In: MICHAEL, W.; NOVOA, António. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

USARSKI, Frank. **História da Ciência da Religião**. In: Compêndio de Ciência da Religião. PASSOS, João Décio. USARSKI, Frank (orgs). São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Cabo de Santo Agostinho. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cabo_de_Santo_Agostinho. Acesso em: 10 fevereiro 2020.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

Universidade Católica de Pernambuco

Mestrado em Ciências da Religião

QUESTIONÁRIO

I. Dados pessoais dos (as) docentes:

1. Sexo: Masculino () Feminino ()
2. Idade: _____
3. Estado Civil: Solteiro () Casado () Outros () Qual: _____
4. Religião:
 - 4.1. Cristianismo Protestante ()
 - 4.2. Cristianismo Católico ()
 - 4.3. Afro () Qual: _____
 - 4.4. Indígena ()
 - 4.5. Não tem Religião ()
 - 4.6. Outras () Qual: _____
5. Formação
 - 5.1. Ensino Médio () Qual: _____
 - 5.2. Ensino Superior () Qual Curso: _____
 - 5.3. Pós Graduação () Qual Curso: _____

II. Dados Profissionais:

6. Total de Anos de Docência:
 - 6.1. 1 – 5
 - 6.2. 6 – 10
 - 6.3. 11 – 15
 - 6.4. 16 – 20
 - 6.5. Acima de 20 anos
7. Quantas disciplinas vocês ministram e quais são?

8. Qual a rede de ensino que você trabalha?

8.1. Rede Municipal ()

8.2. Rede Estadual ()

8.3. Rede Particular ()

9. O que levou você a optar por esta área de ensino?

9.1. Porque você se identifica com o ER?

9.2. Para complementar a carga horaria de trabalho?

9.3. Porque não tem outra alternativa de trabalho?

9.4. Esta na disciplina momentaneamente?

9.5. Outros _____

III. Dados Pedagógicos:

10. O art. 33 da Lei 9.475/97 ata: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas publicas do ensino fundamental, assegurado o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer forma de proselitismo”.

Dê sua opinião:

10.1. O que o professor entende por ER?

10.2. Que importância o professor atribui ao ER em suas aulas?

10.3. Que recursos o professor utiliza para trabalhar os requeridos conteúdos?

10.4. Tem acesso a Proposta Pedagógica ER e a Legislação vigente?

10.5. Como o professor trabalha os PCN's ER relacionando os conteúdos em sua aula?

11. Em sua opinião, que contribuição o Ensino Religioso oferece para a formação do educando.

11.1. Contribui para a formação cidadã ()

11.2. Ajudar o alunado a ser mais religioso ()

11.3. Em nada contribui ()

12. Como o professor deve trabalhar os temas transversais no contexto de ER? Justifique:

13. Do seu ponto de vista quais os maiores dilemas que dificultam o desenvolvimento do Ensino Religioso nas escolas?

13.1. Proselitismo feito por alguns professores. ()

13.2. A falta de conhecimento das pessoas. ()

13.3. A redação da lei 9.475/97. ()

13.4. A falta de colaboração da equipe escolar. ()

13.5. A falta de material didático. ()

13.6. O despreparo de alguns professores. ()

13.7. Outros: _____

14. Porque é importante trabalhar na escola o Ensino Religioso?

Agradecemos a sua colaboração.

Cabo de Santo Agostinho, ____ de _____ de 20 ____.

ANEXO

**CURRÍCULO DE PERNAMBUCO – CADERNO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E ENSINO RELIGIOSO**



CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

ENSINO FUNDAMENTAL

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
E ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

Currículo de Pernambuco

Currículo de Pernambuco

Caderno de Ciências Humanas e
Ensino Religioso

GOVERNADOR DE PERNAMBUCO

Paulo Henrique Saraiva Câmara

VICE-GOVERNADORA

Luciana Barbosa de Oliveira Santos

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Frederico da Costa Amâncio

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Ana Coelho Vieira Selva

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE
PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO

Severino José de Andrade Júnior

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Maria de Araújo Medeiros Souza

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE
ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Ednaldo Alves de Moura Júnior

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE
GESTÃO DE REDE

João Carlos de Cintra Charamba

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE ESPORTES

Diego Porto Pérez



PRESIDENTE

Maria Elza da Silva

Dirigente Municipal de Educação de Bonito

VICE-PRESIDENTE

Sônia Regina Diógenes Tenório

Dirigente Municipal de Educação de Venturosa

SECRETÁRIA DE COORDENAÇÃO
TÉCNICA

Rosemary Ramos e Silva

Dirigente Municipal de Educação de Cachoeirinha

SECRETÁRIA DE FINANÇAS

Joelma do Nascimento Leite

Dirigente Municipal de Educação de Agrestina

SECRETÁRIA DE ARTICULAÇÃO

Alessandra Santos e Silva

Dirigente Municipal de Educação de João Alfredo

SECRETÁRIO DE ASSUNTOS

JURÍDICOS

Célio Leonel da Silva

Dirigente Municipal de Educação de Tacaimbó

SECRETÁRIA DE COMUNICAÇÃO

Maria José de Lima Lacerda

Dirigente Municipal de Educação de Rio Formoso

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 8 |
| PALAVRA DAS COORDENADORAS ESTADUAIS | 9 |
| 1.INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 A construção do Currículo de Pernambuco..... | 11 |
| 1.2 Concepções sobre o Currículo | 13 |
| 1.3 Princípios norteadores | 14 |
| 1.4 Educação Especial na perspectiva da inclusão..... | 15 |
| 1.5 Competências e habilidades | 16 |
| 1.5.1 Competências Gerais | 17 |
| 1.6 Concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem..... | 18 |
| 1.7 Formação de professores | 20 |
| 1.8 Avaliação da, para e como aprendizagem..... | 22 |
| 1.9 Temas transversais e integradores do currículo | 23 |
| 1.10 O documento e sua organização..... | 29 |
| 1.11 Referências | 30 |
| 2.ENSINO FUNDAMENTAL | 33 |
| 2.1 O Ensino Fundamental e suas fases..... | 33 |
| 2.2 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais | 33 |
| 2.3 A transição do Ensino Fundamental Anos Iniciais para os Anos Finais | 35 |
| 2.4 Referência | 38 |
| 3.ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS | 39 |
| 3.1 Competências específicas da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental | 40 |
| 3.2 Referências | 41 |
| 3.3 Geografia | 42 |
| 3.3.1 Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais..... | 43 |
| 3.3.2 Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais | 44 |
| 3.3.3 Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental | 46 |
| Organizador Curricular | 47 |
| 3.3.4 Referências | 63 |
| 3.4 História | 64 |
| 3.4.1 História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades | 66 |
| 3.4.2 História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades | 68 |
| 3.4.3 Competências específicas de História para o Ensino Fundamental..... | 70 |

| | |
|--|------------|
| Organizador Curricular | 72 |
| 3.4.4 Referências | 98 |
| 4.ÁREA: ENSINO RELIGIOSO | 99 |
| 4.1 Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental | 101 |
| 4.2 Ensino Religioso | 101 |
| 4.2.1 Ensino Religioso nos Anos Iniciais | 102 |
| 4.2.2 Ensino Religioso nos Anos Finais | 103 |
| Organizador Curricular | 105 |
| 4.2.3 Referências | 113 |
| FICHA TÉCNICA | 114 |

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação e alegria que entregamos à sociedade o Currículo de Pernambuco, que irá orientar a partir de 2019 o trabalho pedagógico da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas escolas em todo o Estado. A produção do documento, que contou com mais de oito mil contribuições de professores e membros da sociedade civil, é resultado de uma parceria entre a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Nossa trajetória de construção curricular remonta o ano de 2011, quando iniciamos o debate sobre os parâmetros curriculares no Estado. Pernambuco foi um dos pioneiros no Brasil a construir um documento que ajudasse as escolas a estruturar seus currículos e projetos pedagógicos. A partir de 2015, participamos da discussão sobre as versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. O ano de 2018 foi repleto de desafios, dentre os quais a revisão do currículo do Ensino Fundamental e a construção de um currículo para a Educação Infantil.

O processo foi intenso, mas contamos com uma equipe técnica competente que trabalhou de maneira articulada com professores de diversas universidades e escolas, realizando discussões nas unidades de ensino, organizando seminários regionais e consulta *online*. Desta forma, Pernambuco construiu um currículo que valorizou o diálogo com a comunidade educativa e com a sociedade, respeitando as diversas identidades do seu povo e segundo princípios éticos e humanos.

Para a elaboração deste documento, priorizamos a ampliação do debate com os profissionais da educação e o respeito às identidades culturais, políticas, sociais e econômicas das diferentes regiões de Pernambuco. Traçamos um planejamento envolvendo escolas das redes municipal, estadual e privada do litoral ao Sertão e instituímos a Comissão Estadual de Construção Curricular, formada por representantes da SEE, UNDIME, Conselho Estadual de Educação (CEEPE) e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

O currículo, aprovado por unanimidade pelo Conselho Estadual de Educação, é composto por quatro fascículos, sendo um volume para Educação Infantil e três para o Ensino Fundamental. Neles, estão orientações para o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula.

Tivemos a honra de participar de todo o processo e acompanhar os avanços da educação de Pernambuco, apesar da forte crise econômica pela qual atravessa o País. Isto é um indicador de que as práticas de gestão adotadas por nós estão nos levando para o caminho certo. Esperamos desta forma que este Currículo em suas mãos seja vivenciado na escola e que ele colabore para mais avanços na Educação em Pernambuco e na formação de jovens autônomos, criativos e críticos que exerçam plenamente sua cidadania ativa.

Frederico da Costa Amâncio
Secretário de Educação

Maria Elza da Silva
Presidente da UNDIME

PALAVRA DAS COORDENADORAS ESTADUAIS

Prezado(a) professor(a),

É como muito prazer que apresentamos o Currículo de Pernambuco para Educação Infantil e Ensino Fundamental, construído em regime de colaboração entre o Estado e a UNDIME, com apoio técnico-financeiro do Ministério da Educação.

O Currículo de Pernambuco foi elaborado com ampla participação de gestores, coordenadores, professores e outros profissionais da educação da rede estadual, redes municipais, escolas privadas, autarquias municipais, universidades públicas e privadas, por meio de seminários presenciais e consulta pública *online*. Traz como pilares os conhecimentos definidos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco e documentos legais que orientam a educação nacional.

Devemos destacar que é a primeira vez que Pernambuco constrói um currículo para Educação Infantil, sendo um marco para as políticas educacionais voltadas para esta etapa da educação básica, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças na educação infantil.

Os princípios norteadores do Currículo de Pernambuco estão fundamentados na promoção da equidade e excelência das aprendizagens, na valorização das diferenças, do respeito à dignidade da pessoa humana, na perspectiva de uma escola plural, inclusiva, comprometida com a formação integral e cidadã dos indivíduos.

O documento está organizado em quatro volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Linguagens, Ensino Fundamental – Matemática e Ciências da Natureza e Ensino Fundamental – Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Todos os volumes iniciam com uma introdução que aborda, entre outros aspectos, a concepção e os princípios norteadores desse currículo, o processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores e avaliação da, para e como aprendizagem. São apresentados também os temas transversais e integradores, os quais consolidam a concepção de uma educação de qualidade social, fundamentada nos direitos humanos, no respeito à diversidade, à pluralidade de ideias, voltada para a formação cidadã.

Após a introdução, presente em cada Caderno, inicia o conteúdo específico do mesmo. No Caderno da Educação Infantil, são abordados aspectos fundamentais para essa etapa, considerando a concepção de criança, infância e educação infantil, os princípios específicos que norteiam as propostas pedagógicas, a rotina na educação infantil, a avaliação, bem como o papel da família e as transições casa/creche, creche/pré-escola e pré-escola/anos iniciais do ensino fundamental, momentos significativos de novas emoções e adaptações para a criança. Há um foco especial nos Campos de Experiência e nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, conceitos centrais na concepção da educação infantil que norteia esse documento curricular. Por fim, é apresentado o organizador curricular.

Nos Cadernos do Ensino Fundamental, após a introdução, são discutidas as fases do ensino fundamental, tratando-se especificamente das transições: educação infantil/anos iniciais e anos iniciais/anos finais. Em seguida, há uma apresentação da área de conhecimento e suas competências específicas. Cada componente que constitui a área é abordado, analisando-se aspectos centrais para os anos iniciais e os

anos finais, de modo a fortalecer o trabalho pedagógico em cada uma das fases. O organizador curricular finaliza a abordagem de cada componente.

O Currículo de Pernambuco deve ser o documento referência para elaboração dos currículos municipais, propostas pedagógicas e projeto político pedagógico de todas as escolas das redes de ensino de Pernambuco.

Esperamos que seja um material norteador para suas práticas!

Ana Selva

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Sônia Diógenes

União dos Dirigentes Municipais de Educação – (UNDIME)



1. INTRODUÇÃO

1.1A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

Este documento curricular é fruto de uma articulação entre a Secretaria de Educação Estadual e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Tem por base os Parâmetros Curriculares de Pernambuco - PCPE (2012), que atendem ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental, homologada em dezembro/2017.

Contudo, antes de seguir com a apresentação deste documento, vale salientar que Pernambuco há algum tempo já disponibiliza documentos orientadores que sinalizavam para a construção do currículo, tais como a Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco - BCC (2008) e as Orientações Teórico-Metodológicas para o ensino fundamental - OTM (2008), e que foram o ponto de partida para a elaboração dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco em 2012.

Também não é nova a parceria entre o Estado e a UNDIME, a exemplo da construção dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco que resultaram da soma de esforços das duas instituições, e da escuta de mais de 5.000 (cinco mil) professores¹ das universidades públicas, redes municipais e rede estadual de ensino. Nesse processo, foram também elaborados outros documentos curriculares: os Parâmetros Curriculares na Sala de Aula (2013), os Parâmetros de Formação Docente (2014) e os Padrões de Desempenho Estudantil (2014).

No que se refere à educação infantil, os documentos curriculares elaborados pelos municípios, geralmente propostas pedagógicas, também serviram de base para a construção do presente documento curricular, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009).

Deve-se destacar que historicamente esse momento de elaboração do PCPE foi ímpar na construção do primeiro documento curricular para a educação infantil articulado entre o estado de Pernambuco e seus municípios.

Por sua vez, a necessidade da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular também não é pauta recente para a Educação no Brasil. Essa necessidade vem sendo evidenciada na Constituição Federal de 1988 (1988, art. 210), na Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, art. 26), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e em outros documentos, frutos de discussões promovidas por todos os setores da sociedade, de envolvimento significativo para a Educação. Além disso, a construção de uma BNCC está indicada nas propostas da Conferência Nacional de Educação - CONAE (2014) e no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) em diversas estratégias.

¹ Este documento considera a igualdade de gênero, entretanto, optou por adotar a norma padrão da Língua Portuguesa, a qual prescreve a indicação do masculino genérico para designar o gênero masculino e feminino.

Desde a primeira versão, em 2015, e também no Seminário Estadual da BNCC, em 2016, a Secretaria de Educação de Pernambuco e a UNDIME atuaram colaborativamente na orientação e mobilização de professores.

Com a homologação da BNCC, em 2017, Estado e UNDIME iniciaram uma nova fase voltada para construção deste documento curricular. Instituiu-se a Comissão Estadual de Construção Curricular por meio da portaria nº. 858, de 02 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial do Estado, constituída por representantes da Secretaria Estadual de Educação, UNDIME, Conselho Estadual de Educação (CEEPE) e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC), de acordo com a portaria nº.331, de 05 de abril de 2018, publicada no Diário Oficial da União, foi constituída uma equipe composta por redatores, coordenadores das etapas da Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, articulador municipal e coordenadores estaduais, os quais atuariam de forma mais efetiva no processo de construção do documento curricular em Pernambuco. Mantendo o perfil democrático de construção já característica do Estado, essa equipe recebeu contribuição de outros profissionais e especialistas (professores de universidades públicas e particulares e das redes estadual, municipal e escolas privadas).

Estabelecidos os papéis de atuação e seus autores, Pernambuco definiu seu planejamento para construção curricular tendo como fundamento maior a necessidade de ampliar o debate com os profissionais da educação. Assim sendo, houve mobilização das escolas das redes municipais, estadual e privada para fazerem suas contribuições relativas às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar na perspectiva de garantir a contextualização, ampliação ou aprofundamento das habilidades já previstas na BNCC de forma a se construir um documento curricular que contemplasse a identidade cultural, política, econômica e social do Estado.

As contribuições das escolas foram consolidadas e incorporadas à versão preliminar do documento que foi discutida, em seis seminários regionais realizados em agosto e setembro de 2018, com a participação de professores das universidades públicas, privadas e de autarquias municipais, professores das redes municipais, da rede estadual, das escolas privadas, representantes do Conselho Estadual de Educação, da UNCME, do SINEPE/PE (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Pernambuco) e de outras entidades da sociedade civil.

As colaborações advindas dos seminários regionais, que contaram com a participação de, aproximadamente, 2.100 professores, juntamente com sugestões recebidas via plataforma digital, foram incorporadas ao documento curricular, constituindo a segunda versão. Essa versão foi apresentada e validada em Seminário Estadual com participação de cerca de 500 profissionais da educação. Após esse evento, as alterações sugeridas foram consolidadas e incorporadas à versão final do currículo do estado de Pernambuco, o qual foi enviado para análise e parecer do Conselho Estadual de Educação.

Assim, mais uma vez, Pernambuco constrói um currículo que valoriza, em diálogo com a comunidade educativa e com a sociedade, a identidade social, cultural, política e econômica de seu povo, como também os princípios éticos e humanos, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos que exerçam plenamente sua cidadania ativa.

Este documento curricular também será base para a construção do currículo das diferentes modalidades de ensino. Nesse sentido, é preciso elaborar/revisar documentos curriculares próprios que atendam às suas especificidades culturais, econômicas, políticas e sociais, mas também garantam o pleno acesso aos conhecimentos definidos pela BNCC para todos os estudantes. A educação especial, transversal a todas as etapas e modalidades da educação básica, está contemplada na perspectiva inclusiva em que a educação de Pernambuco se fundamenta e será abordada neste documento em tópico mais adiante.

1.2 CONCEPÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

A elaboração de um currículo está sujeita a uma multiplicidade de interpretações, visto que não há um consenso teórico sobre o que ele vem a ser, bem como sobre sua finalidade, pois não há uma definição que seja neutra. Sendo uma construção social (GOODSON, 1997), ele reflete um momento político, histórico, econômico, cultural e de projetos da sociedade. O Currículo de Pernambuco não surgiu do vazio; ele é a consolidação das diferentes formas de pensar e fazer o processo educativo das diversas instâncias de construção curricular, assim como das indagações existentes nas escolas sobre a Educação, sobre a sociedade e sobre os conceitos que fundamentam o currículo enquanto definidor do que se deve ensinar e aprender, sempre tomando como ponto de partida a problematização das necessidades inerentes às práticas educativas.

Pensado dessa forma, o Currículo não é meramente uma prescrição, mas, acima de tudo, um campo de lutas e tensões que traduz a escola e a sociedade que se pretende construir (SILVA, 2002). Compreendido como fruto de uma construção coletiva e democrática, ele não visa aqui apenas definir os conhecimentos a serem aprendidos e ensinados, mas permitir práticas educativas críticas, reflexivas e contextualizadas, que estejam pautadas na dialogicidade como ato primordial na busca do conhecimento daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia (FREIRE, 1987).

Para essa construção, foram utilizados como referência, sobretudo, os documentos normativos nacionais e locais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012) e da Base Nacional Comum Curricular (2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos definem currículo como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos” (Resolução CNE/CEB nº 7/2010, p.3). Os Parâmetros Curriculares de Pernambuco apresentam o Currículo “como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências” (PERNAMBUCO, 2012, p.23).

Dessa maneira, considerando os conceitos já adotados por esses documentos, o Currículo é aqui compreendido como fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades. Pode-se assim dizer que ele traduz a escola, norteia as relações que são estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar.

Nessa direção, a BNCC foi uma referência imprescindível para a elaboração curricular. A BNCC define uma série de orientações que direcionaram os partícipes na

elaboração do Currículo de Pernambuco. Assim, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo de referência que teve por objetivo direcionar as redes de ensino e as escolas para o desenvolvimento de práticas que conduzam à construção de competências, habilidades, atitudes e valores humanos na perspectiva de uma formação integral dos estudantes.

Compreendido dessa forma, o Currículo de Pernambuco se apresenta como um elemento que integra a dimensão humana aos requisitos necessários para a vida em sociedade, buscando ofertar uma formação integral aos sujeitos do processo educativo, possibilitando a estudantes e professores compreenderem diferentes dimensões da vida e do ser social.

Reconhecendo o cenário de uma sociedade em permanente processo de mudança e sujeita a rápidas transformações, o Currículo de Pernambuco tem como perspectiva estar atrelado às práticas sociais dos estudantes, de modo a permitir-lhes (res)significar seus próprios saberes, a partir do diálogo com aqueles socialmente construídos pela humanidade; e garantir a todos a igualdade de acesso aos conhecimentos no espaço escolar.

Dessa forma, faz-se necessário que as práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, a fim de que se tornem, progressivamente, sujeitos sociais e protagonistas aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

1.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES

Ao reconhecer a educação como um direito humano, o Currículo de Pernambuco define como eixo norteador o fortalecimento de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa. Para tanto, adota como princípios orientadores: equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão.

Considerar a equidade e a excelência como princípios norteadores é compreender que todos têm direito à aprendizagem e que as necessidades de uns diferem das de outros, cabendo ao sistema educacional atender a todos, em suas especificidades, com qualidade. A excelência nas aprendizagens só faz sentido se acompanhada da equidade.

Dessa forma, apenas garantir o acesso à educação não é suficiente para a promoção da justiça e da inclusão social como também não é para a consolidação da democracia. É imperativo que o Estado promova políticas públicas que assegurem a permanência com sucesso do estudante na escola, visto que se os processos educativos não forem de qualidade e adequados às reais necessidades, também o impedirão de ter acesso aos bens sociais e culturais, promovendo exclusões da vida do trabalho e do exercício pleno da cidadania.

É no bojo da equidade e do direito à aprendizagem, com vistas a uma educação de qualidade e comprometida com a justiça e a inclusão, que se dá a formação integral do ser. Essa perspectiva de formação visa ao desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, pois o enxerga não apenas cognitivamente, mas também social, emocional, cultural, espiritual e fisicamente.

Nesse sentido, um currículo pautado na formação integral considera o estudante como centro do processo pedagógico e compreende que todas as ações voltadas para as aprendizagens devem ser construídas, avaliadas e reorientadas a partir dos

contextos, interesses e necessidades dos estudantes, proporcionando, portanto, o desenvolvimento integral e entendendo que todos são capazes de aprender, ainda que em tempos e formas diferentes.

Nessa ótica, é necessário não confundir formação integral com escola em tempo integral. Embora a ampliação da carga horária nos espaços de aprendizagem coopere para a formação integral dos sujeitos, mais do que aumentar o tempo e as atividades escolares, a formação integral se compromete com o diálogo entre os diversos conhecimentos curriculares e a realidade dos estudantes, com a transversalidade e a interdisciplinaridade. A formação dessa natureza defende, principalmente, que o respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero não seja apenas um princípio, mas também uma estratégia formativa para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas suas multidimensionalidades.

A Educação em Direitos Humanos contribui para esta visão quando parte do princípio de que todas as pessoas são iguais perante a lei e que, portanto, as diferenças são partes integrantes de cada pessoa e que as especificidades devem ser consideradas e respeitadas em todo processo social, cultural e educativo. Ao se falar de inclusão, pressupõe-se o respeito às diversidades, a valorização das diferenças e, portanto, a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada estudante e seu projeto de vida, possibilitando o acolhimento e a aprendizagem de todos no espaço plural escolar (Lei nº 13.146/2015).

Por fim, esses princípios ora citados constituem os fundamentos de todas as práticas educativas apresentadas no currículo de Pernambuco e, dessa forma, indicam para a sociedade os sujeitos que se deseja formar: indivíduos com valores éticos e humanos, conscientes de suas responsabilidades e direitos, dispostos a construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, bem como capazes de intervir na realidade e contribuir para o desenvolvimento da humanidade.

1.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O documento *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC/SECADI, 2008) é fundamental como referência para a construção da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns. Representa um importante marco teórico e político que define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização, elabora o conceito de Atendimento Educacional Especializado – AEE, com enfoque exclusivamente pedagógico, complementar ou suplementar à formação dos estudantes e define o público-alvo da educação especial como aquele constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Política defendida neste documento orienta as redes públicas dos estados e municípios para a promoção de respostas às necessidades educacionais específicas de cada estudante; propõe uma transformação social, pois parte do princípio do direito humano à educação e compreende a escola como um espaço realmente de todos os estudantes. Dessa forma, ao possibilitar a cada estudante reconhecer-se nas suas diferenças e singularidades como parte constituinte do ser humano, contribui para a efetivação e exercício de sua plena cidadania.

Coadunando com esta perspectiva, no Currículo de Pernambuco, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que transversaliza todas as etapas e modalidades, identifica e disponibiliza recursos e serviços, orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem e realiza o Atendimento Educacional Especializado/AEE junto aos estudantes matriculados nas turmas comuns do ensino regular, garantindo ações pedagógicas a fim de proporcionar a plena participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Vale destacar o papel importante do AEE, que visa promover a autonomia e independência do estudante e deve ser ofertado em turno diferente, preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs da mesma escola ou nas de escolas circunvizinhas. O sucesso deste atendimento depende da articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular; esta parceria é fundamental para garantir maior qualidade do atendimento às necessidades específicas do estudante. Isto porque uma das premissas do AEE é a individualização do ensino, conduzindo a ressignificação da prática pedagógica do professor regente e a potencialização dos espaços educativos destinados ao estudante com deficiência com base no Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado.

Por fim, é preciso ressaltar a importância de contemplar o Plano de Ação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico/PPP das escolas ao longo de todo o processo de escolarização, o que permitirá ao estudante reconhecer-se, no ambiente escolar, como parte integrante da comunidade a qual pertence.

1.5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Na sociedade atual, o processo de globalização e os impactos das novas tecnologias impulsionaram novos olhares, novos conceitos e, sobretudo, novas posturas no campo educacional. O processo de ensino e aprendizagem passou a exigir das práticas pedagógicas a organização de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, novas formas de apropriação e compreensão de conhecimentos e saberes que possibilitem a formação dos sujeitos numa perspectiva integral, dinâmica e contemporânea.

Nesse cenário, a função da escola enquanto instituição formal é buscar adaptar-se aos novos valores culturais que a sociedade vem experimentando, bem como aos desafios de um mundo globalizado e conectado com as diversas formas de produção do conhecimento e seus usos nos diversos espaços e tempos da sociedade.

De fato, são mudanças que exigem do contexto educacional práticas pedagógicas que desenvolvam nos estudantes competências e habilidades para enfrentar desafios e resolver problemas. Por conseguinte, os conteúdos trabalhados não só precisam ser compreendidos e alcançados pela capacidade cognitiva, mas também relacionados com as demais capacidades (ZABALA, 1998) para que o processo de ensino e aprendizagem seja interessante e significativo.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC propõe, enquanto documento normativo, mudanças no como e para que construir as aprendizagens que sejam essenciais às crianças, aos jovens e aos adultos da Educação Básica. É nessa lógica que compreendemos a escola enquanto espaço e tempo de aprendizagem que deve favorecer a formação de esquemas de ações e de interações estáveis que, de forma dependente, possam ser utilizadas nos diversos contextos sociais (PERRENOUD, 1999).

Dessa forma, educar por competências configura repensar e reorganizar os conteúdos, de tal modo que tenham sentido e significado para os estudantes. É criar situações-problema, contextualizando a prática educativa com as suas vivências e os seus saberes, como defendido por Silva e Felicetti (2014, p. 18) ao ressaltarem que “situações-problema necessitam ser criadas, inovadas e devem ter relação com o cotidiano do educando, para que assim possam ser desenvolvidas novas habilidades e competências”.

Isto posto, o Currículo de Pernambuco, fundamentado na BNCC, torna-se um instrumento de referência indispensável a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, e a escola deve, por sua vez, oferecer situações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e, com efeito, novas competências que, nas práticas cotidianas, possibilitem a resolução do saber fazer e do saber agir nos diversos espaços sociais, bem como propor um redirecionamento para os pilares da educação de Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser (DELORS, 1996).

Nesse contexto, é necessário que os professores se apropriem desses pressupostos e planejem suas práticas pela abordagem de competências, desconstruam conceitos que ainda estão cristalizados nos modelos tradicionais que fragmentam os conhecimentos nos diversos componentes curriculares e considerem a necessidade de adaptações curriculares de acordo com as especificidades da população escolar atendida.

A BNCC, enquanto documento normativo, norteia a elaboração dos currículos voltados para a formação integral dos estudantes, possibilitando, no exercício da cidadania, superar as desigualdades sociais que, na atual conjuntura global e local, têm se intensificado sobretudo para as classes menos favorecidas, público prioritário e majoritário na escola pública.

Nessa perspectiva, retomamos as 10 competências gerais definidas pela BNCC, as quais propõem como objetivos a formação integral dos estudantes. Em função disso, consideramos relevante descrevê-las.

1.5.1 COMPETÊNCIAS GERAIS

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 artísticas, 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.

É nessa ótica que o Currículo de Pernambuco, ao lado da BNCC, mostra-se como um referencial para orientar pedagogicamente técnicos, gestores, professores e estudantes da Educação Básica. Em vista disso, urge repensar a prática pedagógica, os conteúdos, as habilidades e as metodologias com o intuito de assumir novas posturas, novos valores, os quais possam contribuir - mais significativamente - em prol do processo de construção e apropriação de conhecimentos e saberes para a formação de cidadãos autônomos, críticos e criativos.

1.6 CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A observação e a análise das práticas educativas têm se intensificado nas últimas décadas no cenário nacional. Tal fato é decorrente da inserção, nesse meio, de ideias e referenciais que subsidiam as ações de ensinar e aprender, visando, de certa maneira, à compreensão do sistema educacional, que está centrado na escola, seu papel, seu currículo – como apresentado em seção anterior - e seus profissionais, principalmente os professores.

Sob a égide dos verbos ensinar e aprender se constitui a base para todo o processo de construção do conhecimento. Numa perspectiva histórica e de desenvolvimento da ciência, esses dois verbos já foram bastante questionados e inferia-se que, se houve ensino, a aprendizagem aconteceu. Assim, era suficiente um professor que dominasse um determinado conhecimento e 'ensinasse' – transmitisse - esse saber para seu grupo de estudantes. Aquilo que os estudantes repetissem com exatidão e

reproduzisse nas avaliações, resultando na medição do quanto tinham conseguido absorver, era a aprendizagem.

A partir das contribuições da epistemologia para os processos de desenvolvimento subjetivo humano e, mais recentemente, das neurociências, com o mapeamento cerebral de todas as condições do sujeito em situações de interação com os outros e com as ideias/fatos/experiências, muda a concepção do que é aprender, de como se aprende e, por correspondência, de como devem ser desenvolvidas práticas na sala de aula que despertem o interesse, o desejo e a motivação para os estudantes aprenderem.

Assim, transformam-se também as concepções de ensinar. Agora, em vez de apenas lembrar e repetir informações, o estudante deve ser capaz de encontrá-las e usá-las com autonomia. Dessa forma, a recente ciência da aprendizagem enfatiza a importância de se repensar o que é ensinado; a maneira de ensinar, centrando o processo no estudante; e o modo de avaliar a aprendizagem, compreendendo a avaliação enquanto processo, aspecto que será discutido adiante neste texto introdutório.

Faz-se necessário, no bojo do processo de ensino e aprendizagem, que o Projeto Político Pedagógico da escola se proponha a: (1) valorizar os conhecimentos prévios que os estudantes trazem de suas vivências para a escola; (2) auxiliá-los a desenvolver competências nas diversas áreas de conhecimento, valorizando sua base sólida dos fatos, relacionando esses às ideias dentro de um eixo conceitual, visando à mediação da aprendizagem; e (3) incentivá-los em sua autonomia de aprender, ajudando-os a compreender como podem e devem também, sendo autores do seu conhecimento, monitorar seus progressos (BRANSFORD, BROWN & COCKING, 2007).

Outro aspecto de suma importância tem sido os desafios que as mudanças tecnológicas e seus avanços ininterruptos têm provocado e trazido aos processos de ensino e de aprendizagem. As tecnologias digitais de informação e comunicação, além das tecnologias assistivas, favorecem novas situações de aprendizagem, possibilitando ao estudante, por meio de seu uso, acessar e propagar informações que possam servir de ferramentas para o desenvolvimento de competências transversais para a aprendizagem colaborativa, motivando o protagonismo e práticas autorais.

É nesse âmbito denso de reflexões que o Currículo de Pernambuco encontra-se alinhado com a BNCC que traz, em sua apresentação, o foco no desenvolvimento de competências:

“o que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BNCC, 2017, p. 13).

Tal discussão tem sido proposta por vários teóricos que abordam a prática educativa e do que se torna imprescindível desenvolver no processo de ensino e de aprendizagem: **aprender a conhecer**, apontando para o interesse do estudante pelo conhecimento (conteúdos factuais); **aprender a fazer**, que mostra a coragem de arriscar, de executar, até mesmo de errar, na busca de acertar (conteúdos procedimentais); **aprender a conviver**, oportunizando o desafio da convivência, do respeito ao próximo e **aprender a ser**, que traz o objetivo de viver como o papel central

do estudante como cidadão (conteúdos atitudinais) (ZABALA, 1998; ZABALA & ARNAU, 2009).

Por fim, um aspecto extremamente relevante também nesse ‘novo’ processo do binômio ensino e aprendizagem é compreendê-lo como constituído mutuamente – ou seja, o ensino e a aprendizagem enquanto aspectos indissociáveis – assim como são constituídas no estudante as dimensões cognitiva e afetiva. O objetivo é promover o olhar para o desenvolvimento global deste, pensando na complexidade de sua construção e desenvolvimento integral, de forma que o olhar centrado no estudante considere a sua singularidade e o respeito às diversidades.

1.7 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As exigências cada vez mais complexas da sociedade, constituídas no tocante ao acesso, domínio e produção do conhecimento, questionam a escola quanto às suas funções e a desafiam no sentido de se transformar constantemente, a fim de que o seu papel social seja cumprido. Consequentemente, essas exigências requerem professores cada vez mais engajados e competentes profissionalmente para responderem a elas.

Dessa forma, o currículo e a sua organização assumem-se como elementos de destaque, uma vez que eles revelam opções acerca de um determinado modelo de formação profissional caracterizado pelas articulações que se estabelecem, no seu interior, entre os saberes teóricos e os saberes práticos necessários à atividade do professor e ao desenvolvimento profissional cuja construção deve ser o objetivo de qualquer programa de formação.

É importante destacar que o saber do professor é, então, definido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

No que se refere às políticas públicas de formação continuada para professores, essas têm se mostrado extremamente variáveis em termos de seus formatos curriculares (cursos de curta, média e longa duração, seminários, palestras, assessorias no contexto escolar, entre outros), concernentes à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752/2016), aos Parâmetros de Formação Docente (2014) e ao Plano Estadual de Educação (PERNAMBUCO 2015-2025, Lei nº 15.533/2015). Sejam as ações definidas pelos órgãos centrais das redes de ensino, sejam aquelas que são contextualizadas na escola, os desafios de organizar processos integrados, sistemáticos e que respondam ao projeto pedagógico das instituições escolares estão colocados.

Na perspectiva de um modelo de colaboração, considera-se a corresponsabilidade dos professores pela sua formação, a legitimidade das instituições de ensino superior na organização de uma formação centrada na escola, assim como a responsabilidade das secretarias de educação na elaboração de critérios e de parâmetros para a formação docente. Assim, ressalta-se que as ações de formação continuada contam com a colaboração dos diversos sujeitos do sistema educativo, orientados pelas necessidades formativas dos professores. Essa perspectiva supõe a escola como locus privilegiado de formação e produção de conhecimentos.

Nóvoa (1997) destaca a necessidade de “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se

dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p. 25).

Nessa dimensão, a formação de professores contribui para a consolidação de espaços institucionalizados de trabalho coletivo; para direcionamento de metas comuns, oriundas das necessidades da comunidade escolar definidas em seu Projeto Pedagógico e parametrizadas pelas diretrizes e políticas educacionais.

A práxis dessa formação concebe-se como um movimento dialético de ação-reflexão-ação transformada, sendo alimentada por posturas metodológicas que privilegiam procedimentos investigativos, reflexivos e colaborativos, ancorando-se no constante diálogo e partilha entre os entes envolvidos no decorrer do processo formativo. Dessa forma, os professores são compreendidos como sujeitos em transformação e transformadores da realidade e do contexto socioeducacional no qual estão inseridos.

Esse cenário instiga a qualidade dos processos formativos, seja na formação inicial ou continuada de professores. Tais processos devem ir ao encontro do perfil de professor do contexto atual em que se observam mudanças sociais, culturais, tecnológicas, econômicas, entre outras, as quais demandam profissionais com competências que extrapolam o ato de “transmitir” conteúdos, que estejam abertos às inovações e às constantes aprendizagens, que respeitem as diversidades, que construam a partilha e o diálogo com seus pares, com seus estudantes, bem como com os demais agentes educativos, e que sejam voltados para a construção de um conhecimento holístico.

É possível perceber que os esforços empreendidos para a superação dos obstáculos para a formação de um profissional com o perfil descrito, ao mesmo tempo que se constituem como desafio, abrem horizontes para a construção de propostas curriculares formativas fundamentadas em outras lógicas para além da especialização disciplinar. A perspectiva do currículo, numa dimensão interdisciplinar na formação inicial e continuada dos professores, constitui-se como um desses horizontes em que os saberes se relacionam em constante diálogo.

A integração curricular tem sido recorrente nos atuais discursos que orientam as políticas e as práticas curriculares da Educação Básica do Brasil. Essa tônica é apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010) quando enfatiza que o trabalho do professor, que tem como um dos desafios a transposição didática, deve ser pautado na perspectiva de integrar as diferentes áreas do conhecimento, articulando-as com os saberes e experiências dos estudantes. O propósito dessa abordagem é superar a compartimentação disciplinar que predominou, por muito tempo, como característica do trabalho pedagógico.

Tal como instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015), temos que:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (p.4).
[...]

Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (p. 11).

Diante do exposto, a formação inicial e a formação continuada compõem momentos distintos do desenvolvimento profissional, mas, ao mesmo tempo, constituem um percurso de formação, se considerarmos a história de socialização profissional do professor.

1.8 AVALIAÇÃO DA, PARA E COMO APRENDIZAGEM

A avaliação é um dos elementos do processo de ensino e de aprendizagem, estando, por isso, intimamente ligada à trajetória escolar do estudante e do professor. Nessa perspectiva, a avaliação precisa ser tratada, por um lado, como um instrumento que acompanha a construção do conhecimento do estudante e, por outro lado, servir ao professor como orientação e direcionamento nos processos de (re)ensino, a partir dos resultados apresentados por eles no decorrer dos processos de construção de conhecimento.

Quando a avaliação é tratada numa perspectiva crítico-reflexiva, de forma processual e não apenas de mensuração de "quanto se aprende", considera-se o estudante em sua singularidade, oferecendo-lhe a oportunidade de construção do conhecimento de maneira integral. Ao ser compreendida como processo, a avaliação acompanha, conseqüentemente, a construção do conhecimento, podendo ser considerada um recurso de ensino e aprendizagem para tomada de decisões a partir de seus resultados. Dessa forma, promove o desenvolvimento de um trabalho que oferece um ambiente que valoriza e apoia a equidade e a construção de processos cognitivos.

Quando o professor utiliza a avaliação como um processo de análise, tanto de sua prática pedagógica como dos caminhos utilizados pelos estudantes para aprender, elevando-se o patamar de compreensão sobre os resultados, passa-se a considerar as necessidades de ensino, tomando como base as reflexões alcançadas nos resultados avaliativos. Tal atitude leva os professores a construir instrumentos de avaliação mais coerentes e assertivos, conduzindo-os a decisões mais acertadas no que diz respeito à garantia das aprendizagens em sala de aula.

Nesse caso, mais importante que identificar o sucesso ou o fracasso é entender o que subjaz aos desempenhos observados: a abordagem seguida pelo estudante para chegar à resposta que ele nos propõe e o sentido do procedimento utilizado. Segundo Santos (2005), avaliação é algo bem mais complexo do que apenas atribuir notas sobre um teste ou prova que se faz. Ela deve estar inserida no processo de aprendizagem do estudante para saber os tipos de avaliações que devem ser praticadas, as quais podem ser:

- I. **Formativa:** tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos está sendo atingido durante todo o processo de ensino-aprendizagem;
- II. **Cumulativa:** permite reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e possibilita ao professor, por poder acompanhar o estudante dia a dia, usá-la quando necessário;
- III. **Diagnóstica:** auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem daquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o estudante não conseguiu aprender, replanejando suas ações, suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos;

- IV. Somativa: tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o estudante ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, sendo normalmente realizada durante o bimestre;
- V. Autoavaliação: pode ser realizada tanto pelo estudante quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem.

É a partir dessa análise que a avaliação se constitui em um momento reflexivo sobre teoria e prática no processo ensino e aprendizagem e assume o protagonismo devido. Bevenutti (2002) diz que avaliar é mediar o processo de ensino e aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada estudante em seus lentos ou rápidos progressos.

Portanto, ao avaliar, o professor estará constatando as condições de aprendizagem dos estudantes para, a partir daí, prover meios para sua recuperação e não para sua exclusão, se considerar a avaliação um processo e não um fim. Nessa direção, aparece a oportunidade de aprender com os resultados.

Em razão disso, sem dúvida, existe também, na avaliação, um processo de transferência de conhecimentos, quando o estudante, por sua vez, consegue aprender enquanto está sendo avaliado e o professor tem a oportunidade de guiar a aprendizagem desse estudante, enquanto ele cria suas respostas e trabalha de forma a compreender o que se espera dele nesse momento.

A Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, possibilita novos olhares sobre os princípios de avaliar como parte do processo de ensino e aprendizagem, o que é confirmado em seu Art. 24 quando estabelece que “a verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Para Vasconcelos (2005), deve-se distinguir avaliação de nota. A avaliação é um processo que precisa de uma reflexão crítica sobre a prática, podendo, dessa forma, verificar os avanços e as dificuldades, e o que fazer para superar esses obstáculos. A nota, seja na forma de número ou conceitos, é uma exigência do sistema educacional.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem deve buscar a obtenção de informações fidedignas sobre o trabalho realizado com os estudantes nas diferentes áreas do conhecimento e só tem sentido se for encarada pela comunidade escolar como uma aliada tanto do desenvolvimento de cada estudante, como do alcance da consecução das metas de eficácia e qualidade fixadas pela unidade escolar ou pelos sistemas educacionais. Ela deve ser o resultado de uma análise crítica permanente da prática pedagógica, possibilitando a leitura e a compreensão do seu desenvolvimento.

É nessa perspectiva que a avaliação, no Currículo de Pernambuco, deve ser vista: como oportunidade de reflexão do fazer pedagógico, voltada para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

1.9 TEMAS TRANSVERSAIS E INTEGRADORES DO CURRÍCULO

O Currículo de Pernambuco contempla temas sociais e saberes que envolvem várias dimensões, como: política, social, histórica, cultural, ética e econômica. Tais dimensões são necessárias à formação integral dos estudantes e afetam a vida humana em escala local, regional e global, trazendo temáticas que devem integrar o cotidiano da escola.

Alguns desses temas estão diretamente relacionados às legislações específicas, enquanto outros são sugeridos em diretrizes curriculares, ou mesmo, demandados pela própria comunidade educativa. O que os une é o fato de se relacionarem a diferentes componentes curriculares, garantindo uma abordagem interdisciplinar, transversal e integradora. Citamos alguns desses temas, entendendo que outros poderão ser acrescentados em função de novas demandas legais ou por escolha das próprias escolas, inserindo-os em seus projetos político-pedagógicos por meio de práticas educativas voltadas para a criação de uma cultura de paz.

Educação em Direitos Humanos – EDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012) - A Educação em Direitos Humanos - EDH, alicerçada no respeito e proteção à dignidade da pessoa humana, compreende o conjunto de práticas educativas fundamentadas nos direitos humanos, tendo como objetivo formar o sujeito de direito. Nesse contexto, a Secretaria Estadual de Educação, nas últimas décadas, assumiu a EDH como norteadora das políticas educacionais do estado de Pernambuco e pautou-a no compromisso pela construção de uma escola que se reconheça como espaço pleno de vivências de direitos, premissa fundamental para embasar as relações humanas que acontecem na escola em todos os seus âmbitos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012) prescrevem que, na Educação Básica, o currículo poderá ser estruturado tomando por base a perspectiva disciplinar, transversal ou mista, fundindo disciplinaridade e transversalidade. Ao fazer a opção por tratar a EDH na perspectiva transversal, o estado de Pernambuco filia-se ao entendimento de que a cultura dos direitos humanos, conteúdo da EDH, não cabe apenas em um componente curricular, devendo, assim, ganhar espaço no conjunto dos componentes que compõem o currículo. Materializada na perspectiva transversal, a EDH fortalece os paradigmas da educação integral, considerando os estudantes em todas as suas dimensões. Além disso, sedimenta uma cultura de paz na escola, fundamentada na defesa e reconhecimento da igualdade de direitos, valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado e democracia na educação.

A escola, na perspectiva da EDH, deve desenvolver uma educação pautada em várias dimensões necessárias à formação cidadã: ciências, artes, cultura, história, ética, afetividade, entre outras. Assim, a escola é concebida como espaço sociocultural, lugar de convivência inclusiva, respeitosa e afetiva. O ambiente escolar deve proporcionar, também, uma convivência acolhedora, de autorresponsabilidade com o desempenho de cada estudante, de cada professor, consigo mesmo, bem como de cuidado com o outro, considerando a dignidade de todo ser humano.

Direitos da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 12.852/2013 – Estatuto da Juventude, Lei nº 13.257/2016 - Marco Legal da Primeira Infância, de 08 de março de 2016) - No campo da discussão dos Direitos da Criança e do Adolescente, o direito de brincar da criança e também o direito de ser cuidada por profissionais qualificados, na primeira infância, devem ser prioridade nas políticas públicas. A criança tem, sobretudo, o direito a ter a presença da mãe, pai e/ou cuidador em casa nos primeiros meses por meio da licença-maternidade e paternidade concedida para cumprimento dos cuidados.

Por sua vez, o direito à educação deve ser garantido a todas as crianças e adolescentes, observando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades por meio de uma preparação cultural qualificada, uma base científica e humana na perspectiva de contribuir para a superação das desvantagens decorrentes das condições socioeconômicas e culturais adversas. Nessa direção, situamos também o Estatuto da Juventude, que vem corroborar a inserção social qualificada do jovem como lei complementar ao Estatuto da Criança e do Adolescente, visando garantir direitos de quem tem entre 15 e 29 anos de idade. O Estatuto da Juventude propõe expansão das garantias dadas à infância e à adolescência, além da compreensão de que o jovem deve ser visto nas suas necessidades no momento presente e não *a posteriori*.

Desse modo, as aprendizagens essenciais devem ser contempladas, proporcionando o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias, e possibilitando às crianças, adolescentes e jovens o direito a uma educação de qualidade para que possam atuar socialmente na construção de um mundo mais justo, equitativo, democrático e humano.

O contexto escolar deve ser preparado visando a uma formação cidadã em que todas as crianças e adolescentes devem ser protegidos contra práticas que fomentem a exploração do trabalho infantil e discriminação étnico-racial, religiosa, sexual, de gênero, pessoa com deficiência ou de qualquer outra ordem.

Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso (Lei nº 10.741/2003)

- O envelhecimento é um fenômeno natural da condição humana. Para além da cronologia, há um conjunto amplo de aspectos que também configuram essa etapa do desenvolvimento humano: biológicos, culturais, históricos, psicológicos e sociais. Embora o envelhecimento humano seja uma condição natural, as representações e sentimentos são construídos socialmente.

Dessa forma, faz-se necessário que as escolas incluam, em suas práticas curriculares, ações que visem ao desenvolvimento de comportamentos e atitudes que aproximem as gerações, estimulem os estudantes para o convívio, destituído de preconceitos, com pessoas idosas e sejam educadas para o envelhecimento humano. O objetivo é garantir o respeito, a dignidade e a educação ao longo da vida. Assim, no âmbito escolar, deve-se também reconhecer o protagonismo da pessoa idosa enquanto estudante e como sujeito que, munido de experiências e saberes, aprende mais sobre si mesmo e sobre o mundo.

Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº14/2012, Resolução CNE/CP nº 2/2012 e Programa de Educação Ambiental de Pernambuco - PEA/PE 2015)

– A Educação Ambiental é um processo contínuo, dinâmico, participativo e interativo de aprendizagem das questões socioambientais. Dessa forma, a Educação Ambiental constitui uma das dimensões do direito ao meio ambiente equilibrado e sustentável, prioridade na garantia da qualidade de vida das pessoas por meio de concepções e práticas inter/transdisciplinares, contínuas e permanentes, realizadas no contexto educativo. Priorizando as questões ambientais, devemos despertar no estudante a importância de manter relações harmoniosas entre a sociedade e a natureza, preservando a biodiversidade e as culturas. É nessa perspectiva que as atividades educativas devem envolver a escola e a comunidade em seu entorno, refletir sobre atitudes de proteção e preservação da natureza, dialogando por meio dos diferentes componentes curriculares.

Educação para o Consumo e Educação Financeira e Fiscal (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010) - Esses temas apontam para abordagens na escola que proporcionem ao estudante ter uma compreensão sobre finanças e economia, consumo responsável, processo de arrecadação financeira e a aplicação dos recursos recolhidos como também sua importância para o valor social dos tributos, procedência e destinação. De modo geral, essas abordagens devem possibilitar ao estudante analisar, fazer considerações fundamentadas, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam a sua vida pessoal, familiar e da realidade social e, por conseguinte, compreender a cidadania, a participação social, a importância sobre as questões tributárias, o orçamento público, seu controle, sua execução e sua transparência, bem como a preservação do patrimônio público.

Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015) – essa temática deve ser trabalhada articulada a diferentes componentes curriculares, mas também no âmbito do currículo como um todo. Deve assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos na formação cultural, social, econômica e histórica da sociedade brasileira, ampliando as referências socioculturais da comunidade escolar na perspectiva da valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção e afirmação de diferentes identidades.

É necessário que as práticas escolares contemplem nos seus currículos o ensino da história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas como forma de reconhecimento da contribuição que diversos povos deram para a história e cultura nacional. Desta maneira, será alcançada uma educação das relações étnico-raciais que respeite a diversidade brasileira e que busque a erradicação da desigualdade e discriminação, ensejando a construção de uma sociedade baseada no reconhecimento das diferenças e na verdadeira democracia racial.

Diversidade Cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010) – Ao abordarmos a diversidade cultural, biológica, étnico-racial, devemos considerar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e dos conflitos sociais. Este tema aborda a construção histórica, social, política e cultural das diferenças que estão ligadas às relações de poder, aos processos de colonização e dominação.

Este currículo propõe ações e práticas educativas que contemplem essa temática na sala de aula e em toda comunidade escolar para que se promova o combate ao preconceito e à discriminação. É importante, no contexto escolar, possibilitar a compreensão de que a sociedade humana, sobretudo a brasileira, é composta por vários elementos que formam a diversidade cultural e a identidade de cada povo e de cada comunidade. A partir dessa perspectiva, devem ser desenvolvidas atitudes de respeito às diferenças, considerando que a completude humana é construída na interação entre as diferentes identidades.

Relações de Gênero (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Resolução CNE/CEB nº 02/2012, Lei nº 11.340/2006 – Lei Maria da Penha, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, Instrução Normativa da SEE nº 007/ 2017 e Portaria MEC nº 33/2018) – A relação de gênero é entendida como uma categoria de análise que ajuda a pensar a maneira como as ações e posturas dos homens e das mulheres são determinados pela cultura em que estão inseridos (SCOTT, 1990). Deve ser também compreendida

como um conceito baseado em parâmetros científicos de produção de saberes que transversaliza diversas áreas do conhecimento, sendo capaz de identificar processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino, essencial para o desenvolvimento de um olhar referente à reprodução de desigualdades no contexto escolar. A perspectiva da 'igualdade de gênero', no currículo, é pauta para um sistema escolar inclusivo que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Não se trata, portanto, de anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas sim de fortalecer a democracia à medida que tais diferenças não se desdobrem em desigualdades.

A garantia desse debate e a elaboração de estratégias de enfrentamento às diversas formas de violência são, portanto, direitos assegurados por lei. Esses são pautados em demandas emergenciais e que reafirmam a necessidade dos espaços escolares serem lócus de promoção da cidadania e respeito às diferenças. Para efetivar isso, é necessária a implementação de ações com a perspectiva de eliminar atitudes ou comportamentos preconceituosos ou discriminatórios relacionados à ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer orientação sexual, identidade ou expressão de gênero.

Educação Alimentar e Nutricional (Lei nº 11.947/2009) – Esse tema deve ser vivenciado por toda comunidade escolar de forma contínua e permanente, visando desenvolver práticas educativas, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional, que respeitem a cultura, as tradições, os hábitos alimentares saudáveis e as singularidades dos estudantes. Perpassa pela valorização da alimentação escolar, o equilíbrio entre qualidade e quantidade de alimentos consumidos, além do estudo sobre macro e micronutrientes necessários para a formação do indivíduo.

Dessa forma, o currículo traz a educação alimentar e nutricional, inserindo conceitos de alimentação e nutrição nas diferentes etapas de ensino, considerando o acesso à alimentação saudável como algo fundamental para o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos. Nessa dimensão, é necessário que o currículo desenvolva a percepção de que uma alimentação adequada e saudável é um direito humano, e que seja adquirida e consumida garantindo a segurança alimentar e nutricional.

Educação para o Trânsito – (Lei nº 9.503/1997) - A alta incidência de violência no trânsito, inclusive com mortes, remete à necessidade de incentivar a conscientização por meio de um trabalho de Educação para o Trânsito, envolvendo valores e princípios fundamentais para um convívio social saudável: respeito ao próximo, solidariedade, prudência e cumprimento às leis. É preciso promover práticas educativas e intersetoriais que problematizem as condições da circulação e convivência nos espaços públicos desde a própria escola, seja no campo ou na cidade, para que se promova a convivência mais harmoniosa nos espaços compartilhados, de modo a incentivar uma circulação mais segura de forma eficiente e, sobretudo, mais humana.

A educação para o trânsito deve prever, no currículo da Educação Básica, a construção de valores direcionados ao comportamento respeitoso, ao cuidado com as pessoas e com o meio ambiente, considerando o direito humano à vida, que se constitui no seu bem maior.

Trabalho, Ciência e Tecnologia (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010) – Trazer essa temática para o currículo da Educação Básica contribui para a compreensão do Trabalho enquanto princípio educativo que envolve não só discussões acerca do mundo do trabalho, mas também acerca do desenvolvimento de capacidades humanas para transformação da realidade material, social. Relaciona-se ainda à compreensão da Ciência e Tecnologia enquanto dimensões capazes de provocar reflexões e intervenções sobre o mundo nos aspectos sociais e naturais sem perder de vista o caráter da sustentabilidade.

Nesse sentido, é fundamental que os currículos e as práticas dos professores promovam a pesquisa, como princípio pedagógico, associada a uma abordagem reflexiva dos conteúdos que considere a relação complexa entre os potenciais do Trabalho, da Ciência e da Tecnologia para resolução de problemas, a ampliação da capacidade produtiva e empreendedora, bem como para a garantia de um espaço de reflexão e atuação crítica e ética sobre suas influências nos impactos ambientais e sociais.

É importante que o currículo da Educação Básica, ao abordar essa temática, promova uma reflexão sobre as diversas formas de trabalho, o uso das tecnologias, as suas respectivas funções e organização social em torno de cada profissão, a contribuição dessas para o desenvolvimento da sociedade, bem como sobre as relações sociais e de poder que se estabelecem em torno do mundo do trabalho.

Saúde, Vida Familiar e Social (Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução CNE/CEB nº 7/2010, Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012) - A temática saúde é um conceito que nos remete não só a ausência de doença, mas, sobretudo, ao completo bem-estar que permeia as pessoas saudáveis. A concepção que se entende por saúde tem relações diretas com o meio cultural, social, político, econômico, ambiental e afetivo em que se vive. A visão histórica dos diversos significados de saúde também sofre variações ao longo do tempo. O currículo, ao desenvolver esse tema, deve considerar a saúde numa perspectiva mais ampla que envolve as várias dimensões do ser humano, tais como: saúde mental, comportamental, atitudinal, orgânica, física, motora, afetiva, sensorial, entre outras.

É necessário que a pessoa se perceba em sua multidimensionalidade e que a esfera da saúde seja reconhecida sob os diversos aspectos que envolvem uma vida saudável. O contexto político relativo a como a sociedade está organizada também interfere na dimensão da saúde do cidadão. A estrutura da saúde pública, o planejamento das cidades, o saneamento básico, o estilo de vida do/no campo ou da/na cidade, o sistema de transporte e habitacional, as relações familiares e sociais poderão interferir na saúde das pessoas. Esses aspectos devem ser considerados e refletidos no currículo de forma a levar os estudantes a compreenderem e buscarem um estilo de vida mais saudável.

Os temas integradores, acima abordados, além de estarem presentes em habilidades e competências de diferentes componentes curriculares, devem estimular o desenvolvimento de atividades para serem vivenciadas no contexto da escola, envolvendo todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo. Por isso, é necessário que se realize um trabalho interdisciplinar, motivador, inclusivo, resultando em uma experiência mais enriquecedora para os estudantes, os professores participantes e também toda a comunidade escolar.

1.10 O DOCUMENTO E SUA ORGANIZAÇÃO

O Currículo de Pernambuco tem por objetivo nortear as propostas pedagógicas dos municípios, os projetos políticos pedagógicos das escolas e as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, considerando a formação cidadã dos estudantes pernambucanos.

Constitui-se em documento orientador para a rede estadual, redes municipais e escolas privadas. Também é inspirador para as modalidades da educação básica, embora não contempladas diretamente nele. Essas, por suas especificidades e singularidades, deverão ter documentos curriculares específicos construídos em âmbito estadual e municipal.

Este volume, referente ao ensino fundamental, contempla as áreas de Ciências Humanas e Ensino Religioso e é formado pelos pressupostos teóricos, a apresentação de cada área e seus componentes. Após a abordagem sobre cada componente, vem o seu respectivo organizador curricular que traz, na sua estrutura, a descrição das unidades temáticas, objetos de conhecimento, códigos e habilidades do Currículo de Pernambuco.

No organizador curricular dos componentes do Currículo de Pernambuco, um código pode ser observado antes da descrição de cada habilidade. Foram utilizados os mesmos códigos da BNCC, entretanto, acrescentou-se PE ao final de cada código, indicando que a habilidade recebeu contribuição das redes públicas e/ou escolas privadas ou foi validada por elas. Assim, o código **EF 01 HI 01 PE** representa:

EF – Ensino Fundamental.

01 – 1º ano do ensino fundamental.

HI – História.

01 – Numeração da habilidade – primeira habilidade. Se tiver uma letra (X, Y Z, por exemplo) em vez de números, indica que esta habilidade não está presente na BNCC, sendo, portanto, exclusiva do Currículo de Pernambuco.

PE – As redes de ensino de Pernambuco realizaram alguma modificação nesta habilidade da BNCC ou a validaram.

1.11 REFERÊNCIAS

BENVENUTTI, D. B. **Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos.**

Pedagogia: a Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01, p.47- 51, jan.2002.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola.** Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento, Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p.28.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p.34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p.10.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 14, de 11 de novembro de 2015.** Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº3, de 10 de**

março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 2004, Seção 1, p.11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 14, de 06 de junho de 2012.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 2012, Seção 1, p.18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 8, de 06 de março de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 2012, Seção 1, p.33.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** **Lei Maria da Penha.** Diário Oficial da União, Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº10.880, de 9 de

junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o sistema nacional de juventude SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código do Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997.** Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara

de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 2012, Seção 1, p.48.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, 17 de Junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, 1 de Julho de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 10/05/2016. Seção 1, p. 5-6.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 33, de 17 de janeiro de 2018.** Brasília, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 2012, Seção 1, p.70.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. **Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos**. Brasília, 2006.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

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

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Base Comum Curricular (BCC)** para as redes públicas de ensino de Pernambuco, 2008.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Orientações Teórico- Metodológicas** para o Ensino Fundamental. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Pernambuco**. Recife, 2012.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares na Sala de Aula**. Recife, 2013.

PERNAMBUCO. **Lei Nº 15.533, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação 2015-2025. Pernambuco: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, 24/06/2015. Ano XCII, n. 117, p. 3-9.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa SEE no. 007/2017**.

Estabelece procedimentos e normas para a realização do Cadastro escolar e da Matrícula do(a) estudante, na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do estado de Pernambuco. Diário Oficial do Estado de Pernambuco de 19 de janeiro de 2018. Recife, 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Padrões de Desempenho Estudantil**. Recife, 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros de Formação Docente**. Recife, 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade. **Programa de Educação Ambiental de Pernambuco - PEA/PE**, Recife, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**: trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, C. R. (et. al.) **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**., e vários autores, São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SILVA, G. N.; FELICETTI, V. L. Habilidades e Competências na Prática Docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n.1, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

2. ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 O ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS FASES

O ensino fundamental, segunda etapa da educação básica, passou por muitas mudanças ao longo de sua história. Nesse sentido, foi criada a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que dispôs sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória de crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade e, em 2010, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, trazendo orientações para os processos de (re)construção tanto dos currículos quanto dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas dos âmbitos estadual, distrital e municipal (BRASIL, 2010).

Por ser a etapa da educação básica de maior duração, atendendo crianças e adolescentes dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade, com especificidades diversas, físicas, cognitivas, afetivas, sociais, emocionais, dentre outras, o ensino fundamental sempre teve o desafio de proporcionar uma formação mais adequada aos estudantes. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construída com participação das secretarias estaduais e da UNDIME, homologada em dezembro de 2017, trouxe grande contribuição ao indicar o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, orientando a elaboração dos currículos e ao que deve ser ensinado em âmbito nacional, resguardando as características sociais e regionais existentes nos contextos dos entes federados.

O Currículo de Pernambuco pretende, em consonância com a BNCC, garantir com qualidade o direito que todos os estudantes têm de aprender. Caminhando nesse sentido, no ensino fundamental – anos iniciais, busca-se, em diálogo com as experiências oriundas da educação infantil, dar continuidade às situações lúdicas e progressivas de aprendizagem. No tocante aos dois primeiros anos, o trabalho pedagógico dará ênfase aos processos de alfabetização sempre associados às práticas do letramento. Tais engajamentos devem ocorrer imbuídos da perspectiva de progressão do conhecimento e para favorecer a consolidação das aprendizagens anteriores e a “ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças”. (BRASIL, 2017, p. 57).

No ensino fundamental – anos finais, o perfil dos estudantes se modifica ainda mais. Além dos novos desafios relacionados às mudanças físicas e emocionais, recairá a responsabilidade de adaptação a um trabalho orientado por vários professores especialistas em suas áreas do conhecimento – ao contrário da fase anterior. É imprescindível que se retorne às aprendizagens adquiridas nos anos iniciais, ressignificando-as e aprofundando-as. A seguir, procura-se discorrer melhor sobre as transições.

2.2 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

É indispensável articulação curricular entre todas as etapas da Educação Básica. Além de ser consenso entre os educadores, tal articulação é preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB

nº 4/ 2010). Em seu artigo 24, a continuidade da educação infantil no ensino fundamental é proposta na perspectiva de reconhecer que os objetivos da formação básica das crianças, estabelecidos para a educação infantil, devem estender-se durante os anos iniciais do ensino fundamental. Tais objetivos devem promover, ainda, a ampliação e a intensificação gradativa do processo educativo. Isso favorece a possibilidade de assegurar um percurso contínuo de aprendizagens às crianças, conforme estabelece o artigo 29 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB nº7/2010).

No tocante a medidas com o intuito de articular a educação infantil com os anos iniciais do ensino fundamental, é importante o reconhecimento das aprendizagens da criança antes mesmo do seu ingresso no ensino fundamental, bem como a valorização do caráter lúdico na ação pedagógica. Além disso, a identificação das necessidades das crianças pode ajudar a escola a se transformar, a partir do momento em que ela percebe quem são essas crianças e de que forma é possível atender suas reais necessidades. Até porque, tanto na educação infantil quanto nos primeiros anos do ensino fundamental, as especificidades inerentes a ambas as etapas estão ligadas, sobretudo, ao reconhecimento das especificidades da infância, tais como seus aspectos psicológicos, emocionais, cognitivos, físicos, dentre outros.

É de uma concepção ampla de infância e de criança que se deve partir, quando se pensa na criação de um currículo ou de propostas pedagógicas para essas duas etapas, visto que o ciclo da infância não termina aos 6 anos de idade, momento no qual a criança ingressa no primeiro ano do ensino fundamental.

A ampliação das aprendizagens deve ser um contínuo na vida das crianças, sendo a transição para essa etapa de escolarização um momento especial. Nesta perspectiva, a articulação entre conhecimentos e vivências da escola e de fora da escola, tão presente nos campos de experiência da educação infantil, deve ser preservada e enfatizada no ensino fundamental, abrindo-se também espaço para as novas possibilidades de aprendizagens.

Ao longo dos séculos, a concepção de criança modificou bastante, inclusive expressando visões contraditórias a seu respeito. Entre os moralistas e os educadores do século XVII, por exemplo, a criança era vista como fruto do pecado e, assim, deveria ser direcionada ao caminho do bem. Através desse pensamento, entendia-se que a formação moral e o direcionamento às aprendizagens deveriam ficar a cargo da igreja. É nesse momento que surge a explicação dos dois modos de atendimento aos quais se destinavam às crianças: um de caráter repressor e outro compensatório. É justamente nesse período que, para Kramer (2003), a criança ora é considerada ingênua, inocente e graciosa – daí a necessidade da paparicação –; ora compreendida como um ser imperfeito e incompleto – carecendo, por isso, passar pelo processo de moralização e de uma educação administrada pelos adultos.

Atualmente, a ideia de infância corresponde à consciência da singularidade infantil. É exatamente essa natureza singular que estabelece a diferença entre a criança e o adulto. A criança deve ser considerada como sujeito histórico e de direitos. É através das interações, das relações e das práticas cotidianas que ela vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva. A criança deve, ainda, ser compreendida como pessoa cidadã e ser respeitada em seus aspectos integrais. Para isso, a educação deve se pautar na perspectiva da formação humana, no exercício da cidadania e no direito de aprender. Cabe à escola proporcionar experiências no campo das interações e explorar a ludicidade nos processos de ensino e nas propostas de atividades cotidianas. Assim,

estará valorizando as características e vivências do trabalho oriundo da Educação Infantil – sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental –, com as quais as crianças já estão familiarizadas.

As etapas possuem, portanto, suas dinâmicas e proporcionam níveis de complexidade diferenciados. Isso considerando os desafios que se apresentam e se constituem como elementos impulsionadores do desenvolvimento da criança. Assim, torna-se natural que ocorram períodos de transição, possibilitando novas aquisições na construção dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das aprendizagens de forma progressiva (BRASIL, 2017). Nesse movimento, é imprescindível o entrelaçamento de professores, crianças e suas famílias. Caminhando nesse sentido, aumenta a possibilidade de se promover ações, esforços e sentimentos capazes de contribuir para uma vivência segura e tranquila dos processos educativos e das práticas pedagógicas.

A família possui um papel fundamental na transmissão de valores às crianças, até porque se constitui como importante grupo social no qual elas estão inseridas desde muito cedo. Desse modo, o ambiente familiar acaba possibilitando aprendizagens diversas, envolvendo desde a solução de conflitos e o controle das emoções até a manifestação de sentimentos proporcionados pela convivência e possibilidade de aprender com a diversidade humana – e com as situações adversas vividas no seio familiar. O apoio e participação da família são imprescindíveis tanto na educação infantil como no início do ensino fundamental e ao longo do mesmo. É indiscutível que as aprendizagens são mais facilmente consolidadas, nessas etapas da educação, quando se tem a família como aliada aos processos que visam à aquisição e ao desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas ao longo do percurso escolar.

2.3 A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS

O processo de transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, da etapa do ensino fundamental, requer uma atenção cuidadosa para a sua especificidade, pois esta última deverá consolidar o caminho alicerçado na fase anterior. Reitera-se, portanto, a premência de uma formação para o respeito aos direitos humanos, à vida em comum, à coesão social, à cooperação, às práticas cidadãs ativas e à solidariedade no convívio comunitário, por meio da articulação entre todas as etapas da educação, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu artigo 29:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010).

A fim de promover uma transição integrada dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, é necessário que este último se articule ao direcionamento didático-pedagógico norteador da etapa e da fase precedentes: educação infantil e anos iniciais, respectivamente. Também é imprescindível considerar as particularidades integrantes do amplo arcabouço conceitual e metodológico dos anos finais, no sentido

de garantir um processo continuado e progressivo de construção das aprendizagens previstas para o ensino fundamental (AGUIRRE, 2017).

Isso requer a sistematização de conhecimentos no sentido de proporcionar oportunidades para a elaboração de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento cognitivo que reconheça os aspectos objetivos e subjetivos da prática educativa, enfatizando as transformações que ocorrem e que caracterizam essa passagem como momento de reflexão e reorganização da vida dos estudantes, bem como a dos professores (BONDÍA, 2002).

A articulação entre essas fases é de grande importância e nela inclui-se, principalmente, a relação entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, haja vista serem nestas fases que se intensificam as rupturas decorrentes do gradativo desenvolvimento da maturidade dos estudantes e a conseqüente e necessária adequação teórico-metodológica às capacidades cognitivas destes por parte da escola, por meio das práticas pedagógicas ali desenvolvidas (MESOMO, 2014).

Acompanhamos, nas últimas décadas, propostas de mudanças para o ensino fundamental em nosso país. Isso se deve à concepção desta etapa como um direito fundamental dos cidadãos, uma vez que, sob tais termos, constituiu-se em uma garantia mínima de formação para a vida pessoal, social e política. Percebe-se, desde então, que todos os cidadãos têm o direito de obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para esta etapa da escolarização básica e de construir os valores, as atitudes e as habilidades derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo.

Na transição entre as fases inicial e final do ensino fundamental, há que se considerar uma série de aspectos que incidem nas relações entre estudantes e professores. Entre as transformações deflagradoras de mudanças nesses relacionamentos, está a aplicação mais frequente e sistemática de instrumentos avaliativos, a elevação do quantitativo de conteúdos, o acréscimo de componentes curriculares - com decorrente aumento no número de professores, bem como a redução do tempo de convivência entre estes e os estudantes. Como conseqüência de tudo isso, há um aprofundamento da impessoalização no trato entre os sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender que apresenta, entre outros reflexos, um maior distanciamento físico e uma dificuldade de construir empatia recíproca.

Com isso, faz-se *mister* a delimitação, em termos de concepção e elaboração, de diretrizes educacionais específicas para os anos finais do ensino fundamental, no que diz respeito à articulação da intencionalidade pedagógica e à delimitação de procedimentos didáticos e avaliativos, num processo contínuo e progressivo das aprendizagens previstas para a trajetória escolar dos estudantes nesta fase. Para que ocorra uma transição integrada e qualificada entre essas fases, será necessário considerar as diversas particularidades conceituais e metodológicas dos anos finais do ensino fundamental, além das características do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, de modo a oportunizar o enriquecimento e a construção de aprendizagens previstas para esta fase.

O propósito do trabalho pedagógico será garantir a identificação dos saberes /conhecimentos escolares a serem sistematizados e que lhes são apresentados na fase a que acabam de chegar, realizando uma prática de ensino significativa para os estudantes em seu novo momento do processo educativo. Assim, poderão ser superados, entre outros, problemas, como a indiferença de muitos estudantes a

conteúdos e eles expostos sem os valores do sentido e da representatividade para a sua vida.

Diante disso, é primordial a atenção, o zelo e a aproximação entre professores e educandos, considerando a integralidade da relação entre esses sujeitos, uma vez que a familiarização com novos professores e novas dinâmicas, novos conteúdos e componentes curriculares constituir-se-á em aspecto relevante para o sucesso da transição entre as fases que compõem o ensino fundamental e para a própria aprendizagem, desenvolvimento, construção de habilidades e competências. Os afetos precisam ser garantidos nesse momento da vida escolar do estudante, já que sua convergência com os aspectos conteudísticos e cognitivos serão bastante relevantes na construção da aprendizagem.

Os processos de ensino-aprendizagem como ato contínuo, nos quais se insere o estudante dos anos finais do ensino fundamental, deve ter em conta uma perspectiva dialética e dialógica, além de observar as experiências vivenciadas nos espaços coletivos da escola. Para tanto, é preciso considerar o caráter progressivo entre as habilidades e competências já construídas e as que serão desenvolvidas, pois esse caráter progressivo corrobora a ideia de que o trabalho pedagógico deve acontecer de forma contínua e sem rupturas, garantindo aos estudantes um tempo maior de convívio escolar, mais oportunidades de aprender e, assim, assegurando-lhes uma construção de aprendizagem significativa e mais sólida.



2.4 REFERÊNCIAS

AGUIRRE, K. C. **A transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental**: o que diz a produção nacional. 2017.24f. Graduação (Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul), Chapecó, UFFS, 2017.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan/fev/mar/abr 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a

partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

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

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

MESOMO, O. L. C.; PAWLAS, N. O. **Articulação entre as duas etapas do ensino fundamental**: anos iniciais (5º ano) e anos finais (6º ano). Unicentro, Paraná, 2014.



3. ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS

As Ciências Humanas se destacam por ter como objeto de estudo o próprio ser humano individualmente ou em sociedade. Nesse sentido, elas pretendem dar conta de analisar, interpretar e explicar o modo como ele vive e tudo que o rodeia. Assim, as humanidades abordam os mais variados aspectos do ser humano em um dado tempo e espaço.

Dessa forma, as Ciências Humanas têm uma enorme importância para a Educação e a formação do sujeito, pois elas contribuem para firmar valores que ajudam na construção da dignidade humana em favor de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, mediante o seu ensino se torna possível formar cidadãos sensíveis, conscientes, solidários e que se percebem como sujeitos de uma dada sociedade, que precisam agir sobre ela para produzir as transformações necessárias a uma vida justa, digna e respeitosa com o outro e com o meio ambiente em que estão inseridos.

É dentro desse contexto que a função de tais ciências contempla também a formação para o trabalho. Elas contribuem para que o estudante compreenda, interprete e faça uso dos seus direitos e deveres. Elas interferem na postura profissional, na forma de aplicar a técnica, no conceber instrumentais de trabalho e no respeito às diversidades. E isso é fundamental, sobretudo, para buscar transformar a sociedade.

A sociedade brasileira foi construída em uma base altamente hierarquizada, patriarcal e escravocrata. O processo de colonização aqui implantado acabou por disseminar a morte da maior parte das comunidades indígenas e a degradação dos povos afrodescendentes. O *espaço geográfico brasileiro* é o resultado dessa formação socioespacial que congrega ritmos diferenciados de ocupação e apropriação dos territórios. Portanto, Geografia e História, como componentes curriculares que dialogam e integram a área aqui abordada, refletem o raciocínio espaço-temporal baseado na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.

Tempo, Espaço e Movimento são categorias básicas dessa área e se fazem presentes o tempo todo nos contextos tanto da Geografia quanto da História. Logo, se as três categorias forem bem exploradas, contribuirão fortemente para ajudar crianças e adolescentes na ampliação da forma como enxergam o mundo que os cerca.

É papel das Ciências Humanas, portanto, buscar desenvolver no indivíduo a consciência crítica acerca da (re)construção de sua formação humana por meio de uma política educacional que propicie ao estudante a possibilidade de interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais, além de propiciar sua inclusão. Além de tudo isso, a escola continua sendo o lugar propício para que os educandos construam seus conhecimentos de modo a favorecer as transformações necessárias e uma atuação ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. O compromisso com a promoção da cidadania deve nortear sempre a conduta dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula: estudantes e professores.

A comunidade escolar deve estimular a criação de oportunidades de aprendizado e de inserção na realidade social que viabilizem a afirmação desses valores, respeitando as diversidades regionais e locais, uma vez que o Brasil se constitui em uma nação pluriétnica, multicultural e de dimensões continentais.

O processo de ensino-aprendizagem, na área das Ciências Humanas, deve ter como fio condutor a pesquisa. Esta deve estabelecer a conexão entre a teoria e a prática com o objetivo de estimular uma metodologia que envolva os anos iniciais e finais na busca da compreensão da vida em sociedade em seus aspectos históricos, geográficos, sociais, políticos, econômicos e culturais. A pesquisa, incrementada a partir de uma situação-problema intrínseca ao contexto em que a comunidade escolar está inserida, deve ser entendida como proposta de atividades inter-relacionadas com as demais áreas.

As Ciências Humanas, na perspectiva do currículo, devem enxergar o cenário educacional contemporâneo incumbido de atender também a determinadas demandas sociais, inclusive aquelas que se pautam no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O professor não pode se restringir à função de um mero transmissor de informações – até porque as mídias digitais têm contribuído bastante nesse sentido, devendo funcionar, inclusive, como material de apoio ao trabalho docente. Sendo assim, o professor da área deve atuar como pesquisador e, sobretudo, como mediador capaz de facilitar o processo de construção do conhecimento e de aquisição/desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas ao longo da educação básica.

O papel do estudante é de sujeito problematizador e investigador a partir do desenvolvimento das leituras e habilidades voltadas à identificação, classificação, organização e comparação do contexto local e/ou global, garantindo, portanto, melhor compreensão de si, do outro, da escola e da comunidade.

A complexidade da sociedade contemporânea exige uma educação inclusiva, engajada e ambientalmente sustentável. A formação na área das Ciências Humanas integra temáticas que interferem na vida humana em todos os seus aspectos. É dessa forma que as diversas abordagens acerca dos direitos da criança e do adolescente, da educação para o trânsito, da educação ambiental, da educação alimentar e nutricional, da educação inclusiva, do processo de envelhecimento, do respeito e valorização do idoso, da educação em direitos humanos, da diversidade de gênero, das relações étnico-raciais, da cultura afro-brasileira e indígena devem se fazer presentes nos componentes curriculares da área em tela.

Considerando os pressupostos apresentados e em articulação com as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017), a área de Ciências Humanas deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas.

3.1 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

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

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

3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a

transformação espacial social e cultural de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

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

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

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

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

3.2 REFERÊNCIA

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

3.3 GEOGRAFIA

Segundo Corrêa (1995), no longo e infundável processo de organização do espaço, o ser humano estabeleceu um conjunto de práticas por meio das quais são criadas, mantidas, desfeitas e refeitas as formas e as interações espaciais. A Ciência Geográfica é responsável pela compreensão do espaço em que se vive a partir da abordagem das ações humanas nas diversas sociedades em escala global, regional e local, como bem salienta Castro com relação à importância da escala: “*A análise geográfica dos fenômenos requer objetivar os espaços na escala em que eles são percebidos, [...] A escala é, na realidade, à medida que confere visibilidade ao fenômeno*” (CASTRO, 1995, p. 120).

A Educação Geográfica contribui para a construção do conceito de identidade, partindo do pressuposto do desenvolvimento da compreensão da paisagem geográfica a partir da apropriação do espaço de vivência, da construção coletiva, da relação com os lugares e da diversidade cultural.

A relação entre o ser humano e o meio, que na Ciência Geográfica está presente, exige eminentemente uma reflexão sobre a complexidade da apropriação do espaço geográfico, influenciando as demais Ciências Humanas. A operação cognitiva em Geografia se insere no contexto espaço-tempo com foco no estudo da diversidade humana. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.

Essa abordagem nas Ciências Humanas favorece a compreensão dos tempos sociais, da natureza e das suas relações com o espaço. Os constantes processos de mudanças nas Ciências Humanas são um desafio para professores e estudantes. O conhecimento geográfico, que engloba teoria e método, atua junto à complexidade da vida real e aos processos de organização do espaço geográfico. Conhecimentos existentes e novos se aglutinam, renovando-se a base do raciocínio geográfico, ou seja, as formas de se pensar o espaço.

O sujeito no processo educativo vivencia, na sua integralidade, diferentes infâncias e juventudes – e com diversas culturas juvenis –, potencializando a criação de novas formas de existir. O currículo, como instrumento do ato pedagógico, cumpre sua função a partir do estabelecimento de unidades temáticas fundamentais para que o estudante possa vivenciá-lo em sua totalidade.

A Geografia escolar no currículo é vivenciada a partir dessas unidades temáticas estruturantes, que se apresentam do 1º ano até o 9º ano. A unidade *O Sujeito e seu lugar no mundo* remete a um pensar geográfico em que o indivíduo se reconhece como transformador do espaço que ele ocupa. O estudante em sua vivência se identifica como integrante deste meio sociocultural e ator que contribui para o processo de transformação do espaço em que se encontra inserido. Em *Conexões e Escalas*, é possível estabelecer relações de conectividade socioespacial, ou seja, o estudante vai ter a possibilidade de identificar que o mundo em que ele se insere pode ser representado em escalas diferentes, estabelecendo relações dinâmicas socioespaciais.

Ao fazer as leituras e interpretações de mundo, o estudante tem a condição de vislumbrar possibilidades reais de se inserir no *Mundo do Trabalho* – unidade na qual a construção de seu projeto de vida corrobora para a afirmação do mesmo no mercado de trabalho. Na unidade temática *Formas de Representação e Pensamento Espacial*, são estabelecidas relações de localização e situação relacional no espaço. O estudante é conduzido a fazer a análise entre o processo de transformação espacial e seu papel

enquanto sujeito de direito ao se localizar/situar-se neste espaço. A unidade temática *Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida* ressalta a importância de, ao se inserir nesse espaço produzido, o sujeito ser corresponsável pela conservação de seu meio natural e pelos diversos ambientes modificados, bem como pelo zelo da boa qualidade de vida na sociedade.

Essas Unidades Temáticas caracterizam-se por apresentar uma metodologia da prática pedagógica que permeia o currículo de forma horizontal e vertical. Com isso, assegura aos estudantes a possibilidade de contemplar e/ou resgatar as habilidades em construção, caracterizando um currículo flexível que garante o direito de aprendizagem de todos.

A Cartografia se apresenta a partir de uma unidade temática desde o 1º até o 9º ano. Por meio de uma metodologia em que a prática perpassa as demais unidades, o estudante é conduzido de um processo de alfabetização cartográfica até a leitura, interpretação e construção de mapas com a perspectiva de localizar e compreender as formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço geográfico (ALMEIDA e PASSINI, 2010).

O sujeito de direito, conforme garantida a aprendizagem da leitura do mundo, é conduzido a pensar espacialmente e a desenvolver o raciocínio geográfico por intermédio de conceitos que remetem aos princípios gerais da Ciência Geográfica: comparação entre fenômenos de mesma ou de natureza diversa; interação entre fenômenos; diferentes localizações de objetos no espaço geográfico e distribuição dos objetos no espaço a partir de um ordenamento territorial.

Portanto, o componente curricular Geografia, a partir de suas competências específicas, tem a finalidade de levar o estudante a desenvolver autonomia para estimular o senso crítico; entender a interação sociedade/natureza; compreender e aplicar o raciocínio geográfico; fazer uso da linguagem cartográfica e iconográfica; utilizar-se do método científico; construir argumentos com base em informações geográficas, considerando aspectos relevantes relacionados às novas tecnologias (geoinformação, internet, etc.) e praticar princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, o componente curricular de Geografia apresenta um conjunto de habilidades que estão diretamente relacionadas a diferentes objetos de conhecimentos que remetem a situações geográficas. Essa forma de articulação entre competências, habilidades e objetos de conhecimento possibilita a articulação horizontal e vertical, contemplando a continuidade de experiências e preservando as especificidades dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

3.3.1 GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

O processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico em crianças tem um significado de resgate do que foi aprendido na Educação Infantil, a título de vivências cotidianas, a partir de atividades em que elas desenham familiares, enumeram relações de parentesco, reconhecem-se em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir, de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais, revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos, posicionam-se criticamente sobre determinadas situações e tantos outros.

Apesar de concepções diferenciadas acerca do desenvolvimento humano, a ludicidade, como bem asseguram alguns estudiosos, está presente na Educação Infantil a partir de brincadeiras e jogos direcionados às vivências do cotidiano. Para Piaget (1996), durante o período de desenvolvimento, o jogo e a brincadeira são as formas de a criança manter-se em atividade, condição de desenvolvimento das estruturas de comportamento em formação. Segundo Vygotsky (1991), signos e palavras são para as crianças um meio de contato social com outras pessoas. Dessa forma, pensar geograficamente o espaço a partir da cognição da criança por suas fases de desenvolvimento se apresenta como suporte indispensável para a construção da personalidade interventora do indivíduo enquanto sujeito de direito ao espaço construído e transformado/dinamizado por ele/ela. Portanto, é a partir da construção lúdica da criança com o meio que ela vai desenvolver formas de se integrar ao mundo e de interagir em sociedade com os demais.

As ações em Geografia, nos anos iniciais, caracterizam-se pela interdisciplinaridade. Em conjunto com outros componentes curriculares, concorre com o processo de alfabetização e letramento para o desenvolvimento de diferentes raciocínios, entre eles o raciocínio geográfico. Desenvolver esse raciocínio requer constantemente um exercício de resgate a partir de memórias espacializadas e de acordo com as circunstâncias que são condicionadas pelo tempo. Sendo assim, é fundamental ressaltar o caráter de ciência-síntese que a Geografia apresenta em sua construção, caracterizando-se, portanto, como uma ciência inerente ao processo interdisciplinar.

A Geografia está em todo lugar. As vivências da infância são permeadas de relações com o Espaço Geográfico. Relações corporais que envolvem movimentos e sentidos, apreendendo-se, então, do mundo, aquilo que aguça e faz desenvolver o pensar geográfico. A partir de então se estabelecem relações de localização, distância e direção. Construção e senso de transformação potencializam-se no raciocínio geográfico da criança. Essa, a partir do aspecto lúdico, é conduzida a desenvolver seus sentidos que irão contribuir para a formação de sua personalidade socioespacial e cognitiva. Tornar-se-á autônoma espacialmente, sendo protagonista de seu processo de construção e participação no mundo e inserção nele a partir de suas estruturas espaço-mentais.

3.3.2 GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

O processo de formação do raciocínio geográfico do estudante, nos anos finais, caracteriza-se pela necessidade de transpor ações do cotidiano, já apreendidas pelo estudante nas séries iniciais, para a criação de situações geográficas historicamente construídas. Dessa forma, o estudante vislumbra um horizonte possível como protagonista de um processo de transformação do espaço enquanto território usado - espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias.

No sexto ano, o estudante é conduzido a pensar o espaço geográfico a partir de sua inserção nos lugares de vivência e compreensão de sua integração nos diferentes e diversos grupos sociais. Nesse momento, é importante que o estudante se localize nesse espaço a partir da compreensão de fenômenos físico-naturais e das disputas por recursos e territórios. Dessa forma, ressalta-se a importância do mapa temático como linguagem direcionada para apropriação das dinâmicas socioespaciais

que expressam conflitos entre modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais, bem como o entendimento dos conceitos de paisagem e transformação do espaço.

No sétimo ano do Ensino Fundamental, o estudante é direcionado a trabalhar com o conceito geográfico de Região, objetivando identificar e analisar o processo de formação do território brasileiro e, a partir de múltiplas escalas e suas conexões, compreender como esse processo de configuração do território influenciou a formação socioespacial da América Latina e da América Portuguesa em especial. Espera-se que os estudantes compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes e as múltiplas escalas de análise, bem como entendam a dinâmica socioespacial e os usos desiguais do território brasileiro.

No oitavo ano, ressalta-se o caráter da mudança de escala das análises e leituras socioespaciais às quais o estudante é conduzido. Sendo assim, as situações didáticas são criadas de forma a contemplar, de forma mais aprofundada, os conceitos de território e região, regionalizando pelo estudo dos continentes e compreendendo os processos de formação dos estados nacionais. Nesse sentido, aplicam-se processos de interpretação do espaço geográfico a partir da análise de índices de desenvolvimento, tais como GINI e IDH, e aspectos socioambientais a título do saneamento ambiental, moradia, entre outros.

Segundo a BNCC:

Considera-se que os estudantes precisam conhecer as diferentes concepções dos usos dos territórios, tendo como referência diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de conceitos como classe social, modo de vida, paisagem e elementos físico-naturais, que contribuem para uma aprendizagem mais significativa, estimulando o entendimento das abordagens complexas da realidade, incluindo a leitura de representações cartográficas e a elaboração de mapas e croquis (2017, p.381).

No último ano do ensino fundamental, o estudante analisa e realiza as leituras de mundo a partir de propostas com vistas a compreender a nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização. Entender a dimensão sociocultural e geopolítica da Eurásia na formação e constituição do estado Moderno e nas disputas territoriais possibilita uma aprendizagem com ênfase no processo geo-histórico, ampliando e aprofundando as análises geopolíticas por meio das situações geográficas que contextualizam os temas da Geografia regional (BNCC, 2017).

Busca-se, portanto, nesse movimento de consolidação do processo formativo do estudante que o mesmo possa ser capaz de compreender o mundo em que vive em diferentes escalas de análise, desde o lugar de vivência até o mundo globalizado. Utilizando-se de um instrumental estritamente da Geografia, ele será capaz de configurar o seu raciocínio geográfico para a construção e o entendimento de seu projeto de vida. Poderá atuar de forma determinante no espaço em que vive e que constrói/transforma. Será capaz de configurar não apenas seu território, seu processo de formação e suas territorialidades exercidas, mas também e, fundamentalmente, os processos de transformações socioespaciais e as possíveis alternativas dentro do raciocínio geográfico.

3.3.3 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

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

ORGANIZADOR CURRICULAR DE PERNAMBUCO

ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANA

| 1º ANO | | |
|---------------------------------------|--|--|
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| O sujeito e seu lugar no mundo | O modo de vida das crianças em diferentes lugares | (EF01GE01PE) Descrever, por meio das possíveis formas (imagens, linguagem oral, entre outros), características observadas de seus lugares de vivência na zona rural (campo) e zona urbana (cidade) (moradia, escola, comunidade, etc.), relacionando-os com o seu cotidiano: vida, família, rua, bairro, espaço urbano e rural, etc. e identificando semelhanças e diferenças entre esses lugares. |
| | | (EF01GE02PE) Identificar e comparar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras (em lugares abertos ou fechados; individuais e coletivos) de diferentes épocas (do passado e do presente), do cotidiano ou não, de lugares e grupos sociais e culturais de diferentes épocas e lugares, permitindo ao estudante realizar comparações. |
| | Situações de convívio em diferentes lugares | (EF01GE03PE) Identificar, distinguir e comparar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (quando, onde e por quem) de caráter coletivo, tais como praças, parques, entre outros para o lazer e diferentes manifestações (encontros, reuniões, aulas, etc.), de forma a valorizar esses espaços. |
| | | (EF01GE04PE) Discutir e elaborar, coletivamente, as regras de convívio e conservação dos diferentes espaços públicos, como o meio em que vive o estudante e como o ambiente em que ele se relaciona, com respeito à diversidade de gênero, idades, raças, etnias, manifestações culturais e religiosas, de forma inclusiva, fazendo-o refletir sobre a necessidade de acordos para o bom convívio, observando as escalas geográficas, ou seja, característica local e global. |
| Conexões e escalas | Ciclos naturais e a vida cotidiana | (EF01GE05PE) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais. |

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA

| | | |
|--|---|---|
| | | comparando a sua realidade com outras, através do histórico familiar, escola e dinâmica local, a partir da localização individual e coletiva, possibilitando a compreensão dos arranjos das paisagens (aspectos naturais e humanos) da distribuição de fenômenos e objetos. |
| Mundo do trabalho | Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia | (EF01GE06PE) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia considerando técnicas e insumos utilizados em sua produção (madeira, tijolos, cimento, barro, palha, bambu), ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários) e seus materiais de produção (plástico, alumínio, etc.) |
| | | (EF01GE07PE) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade, reconhecendo formas de uso, apropriação e aproveitamento do espaço, a partir do entendimento da sua dinâmica, construção histórica, partindo do vivido e do conhecido pelo estudante. |
| Formas de representação e pensamento espacial | Pontos de referência | (EF01GE08PE) Elaborar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras, com destaque para legendas, símbolos, escalas; a partir de diferentes narrativas (lendas, livros literários, etc.) e jogos (como quebra-cabeças, trilhas, dominó, jogos da memória, etc.), tendo o corpo, a sala e a escola como referências. |
| | | (EF01GE09PE) Elaborar e utilizar mapas simples, inclusive mapas tácteis, entre outros, voltados para estudantes com necessidades educativas específicas, para localizar elementos do local de vivência, no que diz respeito a objetos, lugares e pessoas, considerando referenciais e relações espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora, longe e perto), a partir do uso de croquis para iniciar os trabalhos com cartografia, e tendo o corpo como referência. |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Condições de vida nos lugares de vivência | (EF01GE10PE) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza, bem como ao tempo meteorológico (chuva, vento, calor etc.) e suas possíveis consequências (enchentes, deslizamentos, escassez, convivência com a seca, etc.), através de imagens, com a finalidade de perceber o meio físico-natural associado aos fenômenos naturais na sua e em outras paisagens. |
| | | (EF01GE11PE) Associar e identificar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação |

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| | | de temperatura e umidade no ambiente, levando em consideração a intervenção humana no meio natural. |
| 2º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| O Sujeito e seu lugar no mundo | Convivência e interações entre pessoas na cidade | (EF02GE01PE) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive, com destaque para a história dos povos originários e contribuições culturais, considerando seus modos de vida e mudanças de hábitos. (EF02GE02PE) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças e identificando as brincadeiras infantis. |
| | Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação | (EF02GE03PE) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável. |
| | Experiências da comunidade no tempo e no espaço | (EF02GE04PE) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares de vivência, a partir de diversas fontes (pesquisas, fotos, imagens, músicas populares, relatos, objetos vestígios, etc.). |
| Conexões e escalas | Mudanças e permanências | (EF02GE05PE) Analisar mudanças e permanências, refletindo seus impactos, nos lugares de vivências dos estudantes, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos. |
| | Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes | (EF02GE06PE) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.), e as consequências dessas atividades, diferenciando objetos decorrentes da ação humana de elementos próprios da natureza em diferentes lugares e em diferentes paisagens. (EF02GE07PE) Descrever as atividades extrativas (minerais, vegetais e animais) de diferentes lugares e seus processos de comercialização, identificando os impactos ambientais e suas consequências no cotidiano. |
| Mundo do trabalho | | |
| Formas de representação e | Localização, orientação e | (EF02GE08PE) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes, legendas, fotos aéreas, entre outras) |

| | | |
|--|--|---|
| pensamento espacial | representação espacial | para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência e refletir sobre os impactos ocasionados nesses lugares. (EF02GE09PE) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) através de representações (fotos e desenhos) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua) (EF02GE10PE) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais e relações topológicas elementares, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola, compreendendo as relações espaciais de vizinhança, de separação/fronteira, de ordem, de envolvimento e continuidade. |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade | (EF02GE11PE) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida sustentável no processo interativo entre natureza e sociedade, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo. |
| 3º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| O Sujeito e seu lugar no mundo | A cidade e o campo: aproximações e diferenças | (EF03GE01PE) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais, como: povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, etc., de seus lugares de vivência (moradia, escola, comunidade/bairro, etc.), seja na cidade ou no campo. |
| | | (EF03GE02PE) Identificar e associar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens, compreendendo as diferenças entre os ambientes culturais e sociais. |
| | | (EF03GE03PE) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares, levando em consideração os diversos elementos de identidade cultural. |
| Conexões e escalas | Paisagens naturais e antrópicas em transformação | (EF03GE04PE) Explicar, através de diversas fontes (fotos, vídeos, entre outras), como os processos naturais e históricos atuam na produção e na |

| | | |
|--|--|--|
| | | mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares. |
| Mundo do trabalho | Matéria-prima e indústria | (EF03GE05PE) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza e seus derivados, comparando a noção de atividades de trabalho em diferentes lugares, considerando o processo de transformação industrial. |
| Formas de representação e pensamento espacial | Representações cartográficas | (EF03GE06PE) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica, empregando os conhecimentos cartográficos em atividades concretas de localização e orientação no espaço. |
| | | (EF03GE07PE) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas, inclusive para estudantes com necessidades educacionais específicas, compreendendo seu conceito e importância para elaboração e leitura de representações do espaço geográfico. |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Produção, circulação e consumo | (EF03GE08PE) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/ descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. |
| | Impactos das atividades humanas | (EF03GE09PE) Observar e investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água e do solo em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.) e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos. |
| | | (EF03GE10PE) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia, de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável, a partir da problematização das questões do uso e racionalização da água, compreendendo o que é rio, mar, lagoa, chuva, enchente, etc., através de situações concretas e imagens. |
| | | (EF03GE11PE) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, reconhecendo as diferentes formas de uso e apropriação, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas. |

4º ANO

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
|---------------------------------------|--|---|
| O Sujeito e seu lugar no mundo | Território e diversidade cultural | (EF04GE01PE) Reconhecer e selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas, etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira, com ênfase nas manifestações e expressões presentes no cotidiano. |
| | Processos migratórios no Brasil | (EF04GE02PE) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, identificando os fluxos das pessoas de suas comunidades, municípios e estados em função do trabalho, a partir das histórias familiares dos estudantes, jogos e brincadeiras de origem e de seus hábitos, vocabulários, ritmos musicais, comidas, festas e padrões de moradias. |
| | Instâncias do poder público e canais de participação social | (EF04GE03PE) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do município, incluindo a câmara de vereadores e conselhos municipais, de forma a contemplar o acesso aos espaços públicos da gestão local a partir de visitas/atividades extraclasse, destacando a representatividade dos agentes públicos. |
| Conexões e escalas | Relação campo e cidade | (EF04GE04PE) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas, partindo das informações na família e no local de origem. |
| | Unidades político-administrativas do Brasil | (EF04GE05PE) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (distrito, município, unidade da federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência, a partir do uso de mapas e imagens do Estado de Pernambuco, com vistas ao entendimento da administração do espaço local. |
| | Territórios étnico-culturais | (EF04GE06PE) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, bem como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios, |

| | | |
|--|---|---|
| | | localizando onde estão e compreendendo como são formados estes territórios no Estado de Pernambuco. |
| Mundo do trabalho | Trabalho no campo e na cidade | (EF04GE07PE) Identificar e comparar as características e o desenvolvimento do trabalho no campo e na cidade, contemplando especificidades de trabalho nas suas diversas formas. |
| | Produção, circulação e consumo | (EF04GE08PE) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos, considerando fluxos econômicos, de produção, de informações, de ideias e pessoas em diferentes escalas de análise. |
| Formas de representação e pensamento espacial | Sistema de orientação | (EF04GE09PE) Utilizar as direções cardeais, fazendo uso de instrumentos tais como bússolas, mapas e outros na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas, com a finalidade de o estudante perceber o lugar que ele ocupa no espaço e sua posição em relação ao espaço local e regional. |
| | Elementos constitutivos dos mapas | (EF04GE10PE) Comparar tipos variados de mapas (plantas de bairro, mapas de regiões de vivências do estudante, mapas mentais e tácteis, etc.), propondo jogos e brincadeiras, identificando suas características, finalidades, diferenças e semelhanças. |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Conservação e degradação da natureza | (EF04GE11PE) Identificar e compreender as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas a partir de situações-problemas na facilitação da relação com aquilo que é mais distante da realidade do estudante. |
| 5º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| O Sujeito e seu lugar no mundo | Dinâmica Populacional | (EF05GE01PE) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura, identificando os fluxos migratórios, os movimentos de migração interna e imigração no Brasil, a formação do povo brasileiro e ocupação do território através de leitura de gráficos, tabelas e mapas. |

| | | |
|--|---|---|
| | Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais | (EF05GE02PE) Identificar diferenças étnico-raciais, étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios, considerando também as distorções inter-regionais presentes no território de Pernambuco. |
| Conexões e escalas | Território, redes e urbanização | (EF05GE03PE) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento, ressaltando as regiões influenciadas pelos centros urbanos regionais. |
| | | (EF05GE04PE) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana, com destaque para o seu traçado, através do estímulo ao desenho e à representação do crescimento das cidades e das redes a partir da produção, comércio e circulação. |
| Mundo do trabalho | Trabalho e Inovação tecnológica | (EF05GE05PE) Identificar e comparar mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços a partir da análise da cartografia local e regional, identificando as modificações da paisagem e suas respectivas consequências socioambientais. |
| | | (EF05GE06PE) Identificar, comparar e analisar transformações dos meios de transporte e de comunicação, considerando as principais vias de transporte do território pernambucano, bem como sua rede infoviária. |
| | | (EF05GE07PE) Identificar as diferentes fontes de energia utilizadas na produção industrial, agrícola e extrativa no cotidiano das populações, considerando suas inovações tecnológicas, com destaque para a relação do trabalho com o transporte, energia, comércio, produção e serviços a partir de dados sobre as regiões de produção e consumo do Estado de Pernambuco. |
| Formas de representação e pensamento espacial | Mapas e imagens de satélite | (EF05GE08PE) Analisar transformações de paisagens nas cidades a partir de mapas temáticos diversos e representações gráficas, estabelecendo conexões e hierarquias, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes. |
| | Representação das cidades e do espaço urbano | (EF05GE09PE) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades pernambucanas e demais centros urbanos, observando essas conexões |

| | | |
|--|--|---|
| | | pela estrutura de transporte e meios de comunicação configurando a rede urbana, utilizando mapas temáticos diversos e representações gráficas. |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Qualidade ambiental | (EF05GE10PE) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.), identificando e descrevendo problemas ambientais no entorno da escola e residência. |
| | Diferentes tipos de poluição | (EF05GE11PE) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem dentro e no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas com a finalidade de promover responsabilidade e cidadania. |
| | Gestão pública da qualidade de vida | (EF05GE12PE) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsável por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos, que afetam a comunidade em que vive, a partir de escalas de análise diferenciadas. |
| 6º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| O sujeito e seu lugar no mundo | Identidade sociocultural no espaço vivenciado | (EF06GE01PE) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos e espaços como resultante de interações entre os agentes naturais e humanos responsáveis pela produção e organização do espaço geográfico. |
| | | (EF06GE02PE) Conhecer e analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários das diversas localidades, visando compreender as relações estabelecidas entre os diferentes agentes sociais que revelam formas e interesses distintos para utilização da natureza e organização da vida em sociedade. |
| Conexões e escalas | Relações entre os componentes físico-naturais | (EF06GE03PE) Descrever e compreender os principais movimentos do planeta Terra e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os diferentes padrões climáticos existentes no planeta. |
| | | (EF06GE04PE) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal, reconhecendo as diferentes formas de utilização desse recurso como resultado do uso e os impactos provocados nos ambientes urbanos e rurais.</p> <p>(EF06GE05PE) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais nas diferentes zonas térmicas do planeta, como fruto da dinâmica entre os elementos naturais que compõem o espaço geográfico e que são responsáveis pela existência de diferentes paisagens do planeta.</p> |
| Mundo do trabalho | Transformação das paisagens naturais e antrópicas | <p>(EF06GE06PE) Identificar as principais características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização, como resultado de interesses distintos e que refletem a dinâmica da sociedade e da economia, atendendo a lógica de um determinado modo de produção.</p> <p>(EF06GE07PE) Conhecer e explicar as mudanças na interação humana com a natureza e o surgimento das cidades a partir de necessidades e diferentes interesses, resultando nas formas distintas de organização socioespacial.</p> |
| Formas de representação e pensamento espacial | Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras | <p>(EF06GE08PE) Medir e relacionar distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas, identificando e compreendendo seus demais elementos (título, legenda, rosa-dos-ventos, fonte), coordenadas geográficas.</p> <p>(EF06GE09APE) Identificar e compreender os diversos fusos horários, caracterizando a variação das horas na superfície terrestre e suas implicações nos estudos cartográficos.</p> <p>(EF06GE09PE) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, inclusive para estudantes com necessidades educativas específicas, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.</p> |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Biodiversidade e ciclo hidrológico | <p>(EF06GE10PE) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de culturas, terraceamento, aterros, curvas de nível, etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição, etc.), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares, visando atender interesses distintos de diferentes formas de organização do espaço geográfico.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>(EF06GE11PE) Conhecer e analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo, resultantes do modelo capitalista.</p> <p>(EF06GE12PE) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso sustentável das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos e rurais.</p> |
| | <p>Atividades humanas e dinâmica climática</p> | <p>(EF06GE13PE) Conhecer, compreender e analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor, inversão térmica, efeito estufa, destruição da camada de ozônio, chuva ácida e alterações na amplitude térmica) como resultado da interação entre os agentes sociais e econômicos, buscando atender a diferentes interesses, tendo como consequências impactos socioambientais que influenciam a qualidade de vida.</p> |
| 7º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| <p>O sujeito e seu lugar no mundo</p> | <p>Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil</p> | <p>(EF07GE01PE) Conhecer e avaliar, criticamente, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial e cultural do Brasil em diferentes tempos históricos.</p> |
| <p>Conexões e escalas</p> | <p>Formação territorial do Brasil</p> | <p>(EF07GE02PE) Compreender e analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, considerando os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas, tendo como resultado arranjos espaciais (Estados/Regiões) com características culturais, econômicas e sociais distintas.</p> <p>(EF07GE03PE) Conhecer e selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombolas, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades, considerando os diferentes espaços de vivências.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | Características da população brasileira | (EF07GE04PE) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, cultura, qualidade de vida, sexo, gênero e idade por regiões, visando compreender o atual perfil demográfico brasileiro e a necessidade de mudanças nas políticas públicas que atendam às exigências populacionais do Brasil contemporâneo. |
| Mundo do trabalho | Produção, circulação e consumo de mercadorias | (EF07GE05PE) Conhecer e analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo e seus reflexos no território brasileiro. |
| | | (EF07GE06PE) Discutir em que medida a produção, a circulação, e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas e consumo, em diferentes lugares do território brasileiro, atendendo a interesses de grupos econômicos poderosos pautados no lucro e acumulação, gerando uma série de dificuldades para as nações mais pobres. |
| | Desigualdade social e o trabalho | (EF07GE07PE) Conhecer e analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território pernambucano e demais estados brasileiros. |
| (EF07GE08PE) Estabelecer relações entre os processos de industrialização, urbanização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro, avaliando os avanços e retrocessos gerados no mundo do trabalho para a classe trabalhadora do Brasil. | | |
| Formas de representação e pensamento espacial | Mapas temáticos do Brasil | (EF07GE09PE) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações naturais (biomas), demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais, compreendendo a organização socioespacial no território brasileiro. |
| | | (EF07GE10PE) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras e do Estado de Pernambuco. |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Biodiversidade brasileira | (EF07GE11PE) Caracterizar e compreender as dinâmicas dos diferentes componentes físico-naturais no território nacional, bem como os principais impactos causados pelas ações antrópicas, sua distribuição e biodiversidade |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| | | (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Mata de Cocais, Complexo do Pantanal, Mangues, Campos Sulinos e Matas de Araucária) e a questão ambiental, contribuindo para o entendimento das diferentes paisagens existentes no Brasil. |
| | | (EF07GE12PE) Caracterizar, comparar e diferenciar unidades de conservação existentes no município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), e sua importância para conservação e preservação do patrimônio natural brasileiro. |
| 8º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| O sujeito e seu lugar no mundo | Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais | (EF08GE01PE) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes. |
| | Diversidade e dinâmica da população mundial e local | (EF08GE02PE) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial, comparando as permanências e mudanças entre os fluxos migratórios locais e mundiais. |
| | | (EF08GE03PE) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, expectativa de vida, gênero, aspectos étnico-raciais, crescimento vegetativo, mobilidade espacial, etc.). |
| | | (EF08GE04PE) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região. |
| Conexões e escalas | Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial | (EF08GE05PE) Aplicar os conceitos de Estado, povo, nação, território, territorialidade, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações e consequências a partir do pós-guerra. |

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| | | <p>(EF08GE06PE) Conhecer e analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo em seus lugares de vivência marcas desses processos.</p> |
| | | <p>(EF08GE07PE) Conhecer e analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e demais países com o Brasil.</p> |
| | | <p>(EF08GE08PE) Conhecer e analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.</p> |
| | | <p>(EF08GE09PE) Conhecer e analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).</p> |
| | | <p>(EF08GE10PE) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando-os com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos, identificando avanços e entraves vivenciados pelos movimentos na elaboração e efetivação de políticas públicas.</p> |
| | | <p>(EF08GE11PE) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.</p> |
| | | <p>(EF08GE12PE) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros), considerando as diferentes etapas de integração de cada organismo (área de livre comércio, união aduaneira, mercado comum e união monetária).</p> |
| <p>Mundo do trabalho</p> | <p>Os diferentes contextos e os meios técnicos e tecnológicos na produção</p> | <p>(EF08GE13PE) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.</p> |
| | | <p>(EF08GE14PE) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil. |
| | Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina | (EF08GE15PE) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Aquífero Alter do Chão, Aquífero Gurgueia, Bacias do rio da Prata, do Amazonas, Bacia do São Francisco e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água. |
| | | (EF08GE16PE) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho, considerando seus reflexos nos indicadores socioeconômicos dos seus respectivos países. |
| | | (EF08GE17PE) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de comunidades, alagados e zonas de risco, a partir da atuação dos movimentos sociais locais. |
| Formas de representação e pensamento espacial | Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África. | (EF08GE18PE) Elaborar mapas (mapas tácteis voltados para estudantes com necessidades educativas específicas) ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida, usos e ocupação de solos da África e América. |
| | | (EF08GE19PE) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América. |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África | (EF08GE20PE) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação). |
| | | (EF08GE21PE) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global. |
| | | (EF08GE22PE) Identificar os principais recursos naturais dos países da |

| | | |
|--|--|---|
| | Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina | América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação e geopolítica entre os países do Mercosul. |
| | | (EF08GE23PE) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia e imagens, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia, destacando os fatores que limitam/possibilitam o processo de ocupação espacial. |
| | | (EF08GE24PE) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro, expansão do agronegócio no Centro-Oeste e demais regiões do Brasil, maquiladoras mexicanas, entre outros) e suas implicações socioambientais. |

9º ANO

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
|---------------------------------------|---|--|
| O sujeito e seu lugar no mundo | A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura | (EF09GE01PE) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares. |
| | Corporações e organismos internacionais | (EF09GE02PE) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade, tanto nos países de origem quanto nos países em desenvolvimento onde atuam. |
| | As manifestações culturais na formação populacional | (EF09GE03PE) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (EF09GE04PE) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais. |

| | | |
|---|--|---|
| Conexões e escalas | Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização | (EF09GE05PE) Analisar e criticar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política, cultural, social e tecnológica), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização. |
| | A divisão do mundo em Ocidente e Oriente | (EF09GE06PE) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial (ação imperialista) implantado pelas potências europeias. |
| | Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania | (EF09GE07PE) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia, identificando as inter-relações existentes e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia. |
| | | (EF09GE08PE) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania e as consequências para as suas populações. |
| (EF09GE09PE) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais. | | |
| Mundo do Trabalho | Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial | (EF09GE10PE) Identificar e analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. |
| | | (EF09GE11PE) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil. |
| | Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas | (EF09GE12PE) Relacionar o processo de urbanização e industrialização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural, bem como ao subemprego e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. |
| | | (EF09GE13PE) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima. |
| Formas de representação e pensamento espacial | Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar | (EF09GE14PE) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. |

| | | |
|--|--|--|
| | informações geográficas | (EF09GE15PE) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas. |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania | (EF09GE16PE) Identificar, caracterizar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania. |
| | | (EF09GE17PE) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania. |
| | | (EF09GE18PE) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, solar, eólica e nuclear) em diferentes países. |



3.3.4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. PASSINI, E. Y. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. 15 ed., São Paulo: Contexto, 2010.

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

CORRÊA, R. L. **Espaço, um Conceito-Chave da Geografia**. In: CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 35.

CASTRO, I. E. **O Problema da Escala**. In: CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 120.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes: 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Orgs. COLE, Michael. ... [et al.]; Tradução: NETO, José Cipolla. BARRETO, Luis Silveira Menna. AFCHE, Solange Castro. 4ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

3.4 HISTÓRIA

O conhecimento histórico emerge como disciplina com pretensões científicas no século XIX. Associada, em grande medida, ao aparecimento dos Estados Modernos e arrogando-se a responsabilidade de contar a história desses Estados e, por conseguinte, da formação da nação e do povo, necessários a constituição de cada um deles, ficava, portanto, reservada à História a função de estabelecer os marcos, os feitos, os fatos e o panteão de heróis que teriam sido responsáveis pela história da nação e da construção de uma dada identidade nacional. Na análise de Elza Nadai:

O século XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de identificar a “base comum” formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania (NADAI, 1986, p. 106).

Nesse sentido, a História tinha por finalidade forjar, mediante o estabelecimento de uma continuidade entre passado-presente-futuro, os traços da nacionalidade nos indivíduos de um dado território, proporcionando-lhes a construção de uma memória e de uma tradição. Ela buscava assumir, assim, não só uma função científica na ordem do saber, mas também um sentido magisterial na formação dos sujeitos necessários aos ideais nacionalistas de composição dos Estados Modernos.

É nesse contexto que a História aparecerá, pela primeira vez, para o pensamento ocidental, como uma disciplina que precisa ser ensinada. A História era pensada como mestra da vida. Conhecer e aprender com a história tinha um claro sentido exemplar: fazer com que as gerações futuras não repetissem os erros do passado e aprendessem com os exemplos dos grandes homens em seus feitos heroicos e exemplares.

No entanto, essa modalidade de escrita e ensino de História trazia embutida em seus fundamentos um claro viés elitista de legitimação dos estratos superiores da sociedade, ligados ao *establishment* dos Estados Modernos, além de servir de narrativa de justificação de uma dada realidade política e social e sua reprodução. Grosso modo, essa concepção de História se traduzia, reproduzia e circulava mediante uma prática de ensino positivista, tradicional, que ecoava uma história das e para as elites políticas, alçadas à condição de únicos sujeitos produtores da História.

Não tardou e no próprio século XIX ocorreram as primeiras críticas a essa modalidade de escrita da história e às finalidades ideológicas de sua reprodução. Ainda naquele período, o filósofo alemão Karl Marx colocou-se como um crítico voraz daquela concepção e a acusou de estar a serviço de uma ideologia aristocrática, burguesa e excludente. O marxismo propôs uma escrita da história politicamente engajada e comprometida com a conscientização da classe trabalhadora. Nesse sentido, o ensino da História deveria servir à conscientização das massas para a revolução. A história é investida não só de um sentido teleológico, mas também é pensada como orientadora da ação política para a transformação da realidade social e revolução da própria história, mediante o estabelecimento de uma nova ordem, de um novo tempo.

O ensino de história teria, em seu horizonte, a formação e a conscientização da classe trabalhadora, forjando um sujeito crítico e revolucionário que toma consciência de que é sujeito de sua própria história. O marxismo retira das elites o privilégio de se dizerem os únicos fazedores da história. Marx defende que “os homens fazem a história, mesmo que não o saibam”. Seria função dos historiadores e/ou dos professores de história, como intelectuais de vanguarda, promover, mediante o processo de ensino--aprendizagem, essa tomada de consciência do sujeito histórico, fazendo-o crítico e autônomo para que pudesse agir e intervir politicamente sobre sua realidade e modificá-la (REIS, 1999, 2003).

Mas, foi da Escola dos *Annales*, no início do século XX, que vieram as maiores alterações tanto na produção do conhecimento histórico e da sua escrita quanto nas implicações para o seu ensino. É com os *Annales* que a História vai ser pensada, talvez pela primeira vez, em relação às demais ciências sociais. Problematizada, de acordo com Marc Bloch, como “a ciência dos homens no tempo”, a História vai ser pensada na sua interface com a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a economia, a Ciência Política, etc.

Esse diálogo possibilita uma ampliação dos métodos, das técnicas, sobretudo dos problemas, dos objetos, das abordagens e, em especial, das fontes necessárias para sua escrita. Isso amplia de forma considerável a dimensão e o quantitativo dos sujeitos que ganham dignidade historiográfica, ou seja, que passam a ser vistos não só como sujeitos históricos, mas também como produtores de narrativas sobre o passado. Há, dessa maneira, uma quebra em relação aos modos de se produzir, conhecer e ensinar História estabelecidos, até então, sobretudo em relação à tradição dita positivista e sua concepção linear, teleológica e elitista de História (REIS, 1999, 2003).

Essa tendência à pluralização e à diversificação dos estudos históricos se acentuou ainda mais a partir da segunda metade do século XX, com o desenvolvimento de inúmeras outras modalidades de produção e escrita da História. Essas foram decorrentes da crise de paradigmas que atravessou as Ciências Humanas a partir daquele período e que questionava, radicalmente, as grandes narrativas que buscavam dar sentido à realidade e à própria história da humanidade.

A História não é mais vista como mestra da vida. Ela se investe de outras funções cada vez mais específicas e contextualizadas a dados períodos e espaços. Muito embora preserve uma função magisterial bem clara: “fazer lembrar o que uma dada sociedade quer esquecer”. Dessa forma, a produção do conhecimento histórico vai ser diretamente relacionada aos problemas do presente.

O historiador é aquele que conhece o passado a partir dos problemas colocados no e pelo presente. Ele passa a se pensar tanto como sujeito quanto como objeto do próprio conhecimento que produz em uma relação permanente de tensão entre presente e passado na qual este é constantemente reescrito à medida que, como defende Paul Veyne (1992), o repertório de questões muda ou se amplia. É nesse sentido que o ensino de História passa a ser pensado como promotor das diferenças, problematizador de identidades cristalizadas e direcionado à promoção da cidadania, da pluralidade e da democratização dos modos de vida. Diante dessa perspectiva, cabe destacar o pensamento de Schmidt e Cainelli:

É importante destacar que a História tem uma função didática de formar uma consciência histórica cada vez mais complexa, com a perspectiva de fornecer elementos para a orientação, interpretação

do passado, para dentro, [des] construindo identidades, e para fora, fornecendo sentidos para a ação na vida prática (SCHIMIDT e CAINELLI, 2009, p. 37).

É, portanto, diante dessas perspectivas e contextos de produção do conhecimento histórico que os currículos de História, tanto em nível nacional quanto em níveis estaduais e municipais, começaram a ser pensados no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980. Ora privilegiando uma dada abordagem, ora contemplando uma diversidade delas. Prevista desde a LDBEN (1996), a construção de uma Base Nacional Comum Curricular foi objeto de discussão de educadores e especialistas ao longo das décadas seguintes, o que produziu uma série de documentos orientadores que vão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais até chegar às discussões que fomentaram a atual BNCC.

É nesse bojo de discussões que emerge a BNCC de História, trazendo em si todas estas tensões e disputas inerentes ao próprio campo do saber histórico, mas apontando para a necessidade de um *curriculum* mínimo que garanta o direito à aprendizagem em História de dados conteúdos, conceitos, práticas e o desenvolvimento de competências e habilidades que expressem a constituição de um dado sujeito, pensado como cidadão formador de uma sociedade justa, democrática e plural (BNCC, 2017). Esse desafio proposto pela BNCC coloca para os Estados alguns problemas, em especial para a construção do *curriculum* de História, uma vez que esses terão de compatibilizar as especificidades de suas realidades sociais, culturais e históricas com um conjunto de competências e habilidades gerais já estabelecidas pelo documento nacional a partir de uma abordagem, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, cronológica.

Apesar de estabelecer que esse é apenas um arranjo possível e que os Estados e municípios podem fazer ou construir outros, a BNCC dificulta a possibilidade de pensá-los a partir de eixos temáticos, como é feito nos “Parâmetros Curriculares de História do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2013). Dessa maneira, o currículo que se seguirá será pensado levando em consideração essas variadas abordagens, sem desconsiderar os entendimentos diversos, procurando deixar margem de flexibilidade para que os municípios e demais sistemas de ensino possam imprimir as características que julgarem necessárias quando este documento chegar ao chão da sala de aula.

3.4.1 HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Os professores Marcos Silva e Selva Guimarães (2010) afirmam que “em diferentes contextos da história do Brasil, é possível dimensionar a preocupação do Estado com a institucionalização de currículos e programas de História para a educação básica.” (SILVA e GUIMARÃES, 2010, p. 15). Mais uma vez, vivemos um desses momentos, agora com a promulgação de uma Base Nacional Comum Curricular que estabelece conteúdos mínimos que os estudantes de todo o Brasil têm direito de aprender ao longo do percurso escolar da educação básica.

Nesse sentido, a BNCC estabelece as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo alunado da rede pública e privada de todo Brasil para cada etapa de ensino. Isso significa estabelecer “De quais formas os currículos de

História, ‘prescritos e vividos’ operam no sentido de selecionar para quê, o quê e como ensinar em História” (IDEM, p. 16).

O ensino de História nos Anos Iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) se reveste de características peculiares, sobretudo do ponto de vista daquele que medeia a relação ensino-aprendizagem: o professor. Nessa etapa de ensino, é um único profissional que assume a tarefa de mediador dos vários componentes curriculares para com seus estudantes; geralmente, é alguém sem formação em História, seja de graduação ou pós-graduação e, muitas vezes, é um professor apenas com o magistério, sem a devida formação superior em Pedagogia ou áreas afins. Esse panorama coloca algumas questões quando da elaboração de uma proposta curricular de História para os Anos Iniciais, em especial se pensarmos com Silva e Guimarães que:

Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (SILVA e GUIMARÃES, 2010, p. 16-17).

Nesse sentido, pensar um currículo de História para os Anos Iniciais supõe escolher e recortar conteúdos que serão trabalhados em sala de aula por professores, em sua maioria, leigos. Isso implica um cuidado maior sobre o que escolher e, sobretudo, de como aquilo que foi escolhido será ensinado de forma que as competências e habilidades requeridas pela BNCC não sejam convertidas em generalidades e resumidas apenas ao expediente de mais uma atividade para o letramento dos estudantes.

O currículo de História nos Anos Iniciais deve contemplar as competências gerais e as habilidades estabelecidas pela BNCC e, ao mesmo tempo, possibilitar um ensino do componente que privilegie as especificidades desse saber, sobretudo no que diz respeito a desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar-se como sujeitos (eu) no tempo, como produtos e produtores de uma sociedade (nós) em que devem agir e atuar como cidadãos e da qual sofrem os constrangimentos do outro que se apresenta como seu diferente.

Dessa forma, torna-se premente desenvolver no estudante a noção de sujeito produtor de sua própria história, mas, ao mesmo tempo, que possa se ver como produto de uma comunidade ou sociedade da qual faz parte sem, no entanto, se anular totalmente a seus aspectos formadores. Isso significa apontar para o fato de que todo sujeito é produto de uma dada historicidade, ou seja, de uma dada relação com o tempo e que, a partir dela, constrói laços de pertencimento, de identidade, de solidariedade, de cidadania com dados territórios e lugares existenciais, geográficos, etc.

É essa particularidade do saber histórico que precisa ser marcada no percurso formativo do estudante ao longo dos Anos Iniciais. É ela que diferencia, nessa etapa de ensino, o componente curricular História dos demais. É o estudo dos homens no tempo e em um dado espaço no sentido de destacar também que cada tempo e espaço produzem sujeitos diferentes, e essa diferença se expressa, sobretudo, na relação do presente com o passado.

Assim, os professores dos Anos Iniciais, ao trabalharem e ensinarem História, não podem perder de vista essa dimensão que particulariza esse saber, qual seja: que ele trabalha com um sujeito que é histórico, que essa historicidade se refere a um dado modo de relação com o tempo e com o espaço, variável de sociedade pra sociedade e de período para período; e que só pode ser acessada através do estabelecimento de uma mediação pelos indícios (rastros, fontes, documentos, etc.) deixados por estes homens e sociedades, ou seja, que não há história sem fontes.

Ter tudo isso em mente significa dizer que o conhecimento histórico, nos Anos Iniciais, não pode ser visto apenas como ornamento, como detalhe, mas sim como parte constitutiva inerente à própria formação do sujeito em sua historicidade. Esse é um elemento fundamental para pensar o currículo de História de Pernambuco nessa etapa de ensino, em especial pelo fato de termos uma História que nos singulariza, distingue-nos e - ao mesmo tempo - integra-nos, de forma diferencial, àquilo que chamamos de sociedade brasileira.

Desse modo, o currículo de História dos Anos Iniciais, em Pernambuco, deve permitir esse processo permanente de construção e desconstrução de identidades e pertencimentos, sem perder de vista a relação do local com o regional e com o nacional. E nada melhor para isso que colocar a produção dessas identidades, da construção do eu, do nós e do outro que nos interpela em perspectiva histórica, sem perder de vista o que nos particulariza a partir deste lugar que ocupamos no território brasileiro e no mundo.

3.4.2 HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

É nos Anos Finais do Ensino Fundamental que a BNCC apresenta os pontos mais problemáticos para o ensino de História. Ao adotar como perspectiva de construção curricular, para essa etapa, um arranjo cronológico tradicional que remete à velha linha do tempo positivista, que se inicia no mundo antigo e se encerra na contemporaneidade, passando pelo estabelecimento dos marcos temporais que remetem a uma história euro e etnocêntrica, o documento quebra com a própria lógica que havia estabelecido para os Anos Iniciais e desfaz, em grande medida, a própria sequência de desenvolvimento de competências e habilidades que havia constituído para o componente.

Se, nos Anos Iniciais, a BNCC busca desenvolver no estudante a perspectiva da diferença, do reconhecimento do outro, da sua inserção no mundo a partir da sua realidade, da história da sua comunidade, permitindo-o perceber-se como sujeito de sua própria história; por sua vez, para os Anos Finais, a lógica se inverte e o sujeito é expatriado e remetido para o mundo greco-romano para voltar, quem sabe, ao seu lugar de pertencimento apenas nos últimos dois anos (8º e 9º) ou, pior ainda, apenas no último ano (9º ano) desta etapa (BNCC, 2017, pp. 413, 415, 416).

Esse tipo de organização adotada pela BNCC para o currículo de História dos Anos Finais significa também um prejuízo enorme em relação aos Parâmetros Curriculares de História do Estado de Pernambuco, adotante de uma organização por eixos temáticos que possibilita uma variedade enorme de arranjos cronológicos, a depender do tema trabalhado, assim como o estabelecimento de lógicas variadas para relacionar o local, o regional, o nacional e o global (PERNAMBUCO, 2013).

A BNCC provoca, pela natureza de sua organização, um retrocesso enorme no que concerne ao trabalho com as particularidades e singularidades das histórias regionais e locais, uma vez que restringe, temporalmente, a tratar desses temas somente a partir do 8º ano, uma vez que não há Pernambuco antes de a América ser descoberta. A ordem cronológica estabelecida – e não é qualquer ordem – estabelece a História do Brasil e de Pernambuco como consequência manifesta da História da Europa, numa perspectiva mundial, e de uma História do Brasil pensada e vista a partir do Sudeste, notadamente de São Paulo. O que dificulta pensar, por exemplo, a história dos povos autóctones antes dos portugueses no que hoje são os territórios do Brasil e, dentro dele, o de Pernambuco.

Dizer isso foi preciso, apesar da consciência de que a BNCC é um documento normativo que estabelece competências, habilidades e conteúdos mínimos que todos os alunos têm o direito de aprender. E o que torna imperativa a necessidade de emitir esse comentário é a consciência de que também temos de dar conta das especificidades de nosso Estado e de que não podemos ter prejuízo em relação àquilo que foi duramente conquistado, construído e que vem sendo praticado em termos de currículo de História para o Estado de Pernambuco, já que se entende que:

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. Portanto, a(s) configuração(ões) da(s) história(s) vivida(s) e ensinada(s) pelos professores, entre as quatro paredes da sala de aula e, também, fora dos limites dos territórios escolares, bem como das histórias que os alunos aprendem nesses e noutros espaços, é bem mais complexa do que muitos supõem (SILVA e GUIMARÃES, 2010, p. 24).

Nesse sentido, mesmo não podendo fugir inteiramente da ordem cronológica estabelecida pela BNCC, pois é ela que organiza as habilidades requeridas e, portanto, o desenvolvimento das competências gerais, optamos por privilegiar uma abordagem diversa dos temas postos por esse arranjo no intuito de minimizar os prejuízos e poder construir um currículo de História para os Anos Finais que privilegie a diversidade, que acolha a diferença, as particularidades e singularidades inerentes à história do Estado, da região e do país, assim como de todos os seus povos e etnias formadoras.

Assim, propomos organizar a abordagem dos temas e objetos de conhecimento do componente de História para os Anos Finais a partir de três categorias heurísticas centrais para o conhecimento histórico. São elas: a de sujeito, a de tempo e a de indício/fonte/documento. Acreditamos que quando os professores de História dos Anos Finais trabalharem qualquer das temáticas estabelecidas no currículo, mesmo partindo de uma ordem cronológica tradicional e pouco flexível como a posta pela BNCC, a partir dessas três categorias haverá uma maior flexibilização para análise, interpretação, comparação e contextualização das discussões com as demandas do presente e com os problemas e questões que este coloca ao passado.

Ao trabalhar, por exemplo, com o mundo greco-romano, o professor de História dos Anos Finais poderá problematizar qual ou quais noções de sujeito

existentes ou não naquele período, assim como poderá compará-la(s) com a realidade que nos cerca hoje, seja em nível local, estadual ou nacional. Ao fazer isso, poderá discutir também a própria noção de tempo experimentada por gregos e romanos e propor a observação, pelos estudantes, daquilo que de greco-romano ainda existe em nós hoje, quebrando com isso a lógica cronológica estabelecida pela própria BNCC para essa etapa.

Essa prática será ainda mais facilitada se o professor dessa fase adotar a análise e discussão das fontes como porta de entrada para problematizar os objetos de conhecimento dispostos. Nesse aspecto, ficará explícito o modo como toda e qualquer narrativa histórica sobre o passado, em qualquer período, é recortada por escolhas do presente, por uma seleção operada pelo historiador no presente. Isto explicitará que não há um passado *per sí*, mas que todo ele só é possível a partir da relação estabelecida com um tempo presente e como produto narrativo da escrita do historiador (CERTEAU, 1982). Desse modo, será possível apresentar aos estudantes dessa fase outros arranjos de tempo e deslocar, inclusive, a relação bastante fixa que a BNCC estabelece entre e com os lugares e espaços onde a História acontece, permitindo ao professor fazer deslocamentos espaciais e temporais de forma mais livre.

Assim, a História cumprirá sua função pedagógica ao viabilizar o caminho que conduz os estudantes à compreensão de si mesmos enquanto sujeitos históricos capazes de agir no seu próprio tempo e espaço e a se relacionarem com o outro de forma democrática, solidária, aceitando as diversidades, promovendo a dignidade, os direitos humanos e a sustentabilidade ambiental, tornando-os aptos a produzirem uma sociedade mais justa, solidária e digna para todos.

3.4.3 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que 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.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. 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.



ORGANIZADOR CURRICULAR DE PERNAMBUCO

ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANA

| 1º ANO | | |
|--|--|--|
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| Mundo pessoal: meu lugar no mundo. | As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro). | (EF01HI01PE) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade, observando como cada sujeito narra tais histórias de forma variada, conforme o tempo vivido. |
| | | (EF01HI02PE) Apresentar e conhecer os indícios/fontes/documentos necessários à construção das histórias individuais, da família, da escola e da comunidade em que se vive. |
| | As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade. | (EF01HI03PE) Observar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade, percebendo as diferenças e semelhanças existentes entre elas e reconhecendo-se como sujeito social construtor dessas histórias. |
| | | (EF01HI04PE) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade e como, ao se relacionar com cada um desses espaços e lugares, as demandas e papéis sociais requeridos modificam-se. |
| | A escola e a diversidade do grupo social envolvido. | (EF01HI05PE) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem. |
| Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo. | A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial. | (EF01HI06PE) Comparar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares, observando como seus significados podem variar ou desaparecer com o passar do tempo e de acordo com grupos e/ou sujeitos sociais diversos. |

COMPONENTE CURRICULAR: HISTORIA

| | | |
|--------------------------------------|--|--|
| | A vida em família: diferentes configurações e vínculos. | (EF01HI07PE) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (EF01HI08PE) Identificar mudanças e permanências, ao longo de um dado período e lugar, nas formas de organização familiar, reconhecendo a historicidade do conceito de família e como ele pode ganhar diferentes sentidos e significados para variados grupos e sujeitos. |
| | A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade. | (EF01HI09PE) Reconhecer e discutir o papel da escola para a construção da cidadania, bem como o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade. |
| 2º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| A comunidade e seus registros | A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas. | (EF02HI01PE) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco em tempos e lugares diversos. |
| | | (EF02HI02PE) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades, percebendo-as como sujeitos construtores de histórias individuais que se integram em histórias coletivas. |
| | | (EF02HI03PE) Relacionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória, apontando-as como ações produzidas por múltiplos sujeitos históricos e que são constituintes da história de uma dada sociedade. |
| | A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço. | (EF02HI04PE) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário. |
| | Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais). | (EF02HI05PE) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado em diferentes contextos. |
| O tempo como medida. | (EF02HI06PE) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois) relacionando-as a outros modos de organização temporal | |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>usados por diversos grupos humanos (indígenas, quilombolas, etc.) e pelos historiadores (dia, mês, ano, década, século, etc.).</p> <p>(EF02HI07PE) Conhecer e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário, e compará-los com outros tipos de marcadores de tempo usados por outros grupos humanos, de diferentes etnias e em diferentes tempos e espaços.</p> |
| <p>As formas de registrar as experiências da comunidade</p> | <p>As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escritas, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.</p> | <p>(EF02HI08PE) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes, apresentando-as como possibilidades para a escrita de uma história da comunidade e de uma dada sociedade.</p> |
| | | <p>(EF02HI09PE) Entender que o conhecimento histórico só é possível de ser narrado se existirem indícios/fontes/documentos que podem ser usados, interpretados pelo historiador e outros sujeitos para produzir uma narrativa sobre o passado e que esta é diferente de uma simples lembrança, das memórias individuais e coletivas.</p> |
| | | <p>(EF02HI10PE) Localizar, interpretar e analisar informações históricas em fontes escritas, imagéticas, materiais, orais, tabelas, gráficos, linha do tempo, mapas históricos, entre outros para narrar histórias individuais, familiares, de grupos, comunidades ou uma dada sociedade em tempos e espaços diversos.</p> |
| | | <p>(EF02HI11PE) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados, percebendo que é a partir dos documentos/fontes/indícios preservados que a história será contada no futuro.</p> |
| <p>O trabalho e a sustentabilidade na comunidade.</p> | <p>A sobrevivência e a relação com a natureza.</p> | <p>(EF02HI12PE) Perceber diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância, compreendendo-os como produto de múltiplos sujeitos históricos e elemento primordial nas transformações históricas e sociais.</p> |
| | | <p>(EF02HI13PE) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive e como eles alteraram o espaço e o convívio humano ao longo do tempo.</p> |
| | | <p>(EF02HI14PE) Discutir sobre a questão do trabalho infantil na localidade, no tempo presente e em outras épocas, observando permanências e</p> |

| | | mudanças, bem como os grupos e movimentos sociais que as desencadearam. |
|--|---|---|
| 3º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. | O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive. | (EF03HI01PE) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. |
| | | (EF02HI02PE) Apresentar os indícios/fontes/documentos que podem ser usados, interpretados pelo historiador e outros sujeitos para produzir uma narrativa sobre o passado e que possam identificar e mapear os grupos sociais e populacionais que formam a cidade, o município, a região. |
| | | (EF03HI03PE) Conhecer, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos políticos, sociais, culturais e ambientais ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive e que modificaram o convívio humano e sua relação com a natureza. |
| (EF03HI04PE) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. | | |
| (EF03HI05PE) Caracterizar o modo de vida de povos do campo (quilombolas, ribeirinhos, indígenas, ciganos, assentados, acampados e demais povos) que vivem ou viveram na localidade, distinguindo seus desafios sociais, seus diferentes modos de se relacionar com a natureza, com o lugar em que vivem e com o mundo urbano. | | |
| | Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive. | (EF03HI06PE) Conhecer os patrimônios históricos e culturais materiais e imateriais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais, políticas e econômicas para que assim sejam considerados, destacando que eles representam uma das variadas versões da história que foi preservada. |
| O lugar em que vive. | A produção dos marcos da memória: os lugares de memória | (EF03HI07PE) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados e as relações políticas, econômicas, sociais e culturais que assim os estabeleceram. |

| | | |
|---|--|--|
| | (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.). | (EF03HI08PE) Identificar os registros de memória na cidade e no campo (nomes de ruas e comunidades, monumentos, edifícios etc.), discutindo e problematizando os critérios que explicam a escolha desses nomes, bem como da sua preservação ou mudança. |
| | | (EF03HI09PE) Compreender as concepções políticas, culturais e sociais que norteiam a seleção de marcos históricos construídos tanto pela memória oficial quanto por memorialistas, assim como por diversos profissionais, em especial os historiadores. |
| | A produção dos marcos da memória: formação cultural da população. | (EF03HI10PE) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam, notadamente os indígenas, quilombolas, ribeirinhos entre outros grupos tradicionais. |
| | A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças. | (EF03HI11PE) Identificar modos de vida na cidade e no campo, comparando-os no presente com os do passado, procurando destacar a presença de populações e comunidades tradicionais no campo, notadamente os indígenas, ciganos, quilombolas, ribeirinhos, entre outros povos, e os grupos e coletivos minoritários e de etnias diversas no espaço urbano. |
| A noção de espaço público e privado. | A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental. | (EF03HI12PE) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções ao longo do tempo e para uma dada sociedade. |
| | | (EF03HI13PE) Discutir as noções de público e privado e suas funções, significados ou a sua ausência para diferentes sujeitos históricos e grupos sociais, assim como a historicidade desses conceitos em diferentes tempos e lugares. |
| | | (EF03HI14PE) Perceber as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção para uma dada comunidade, cidade, região e sociedade, desenvolvendo o senso de responsabilidade social com a coisa pública. |
| | | (EF03HI15PE) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>diferentes contextos, reconhecendo o trabalho como responsável pelas transformações tecnológicas e pelas modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de produção.</p> <p>(EF03HI16PE) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências nos costumes, valores, hábitos, modos de viver e conviver característicos dos diferentes grupos que constituem uma localidade.</p> <p>(EF03HI17PE) Identificar nos movimentos sociais do campo e da cidade, assim como nos sindicatos, associações de bairros e congêneres, espaços e instituições importantes para a construção da cidadania e da luta por direitos sociais, em especial para os trabalhadores e para a formação do mundo do trabalho em uma dada cidade, região e sociedade.</p> |
| 4º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| <p>Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.</p> | <p>A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras</p> | <p>(EF04HI01PE) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p> <p>(EF04HI02PE) Construir linhas do tempo e outras sínteses cronológicas, incluindo e relacionando desde acontecimentos da história pessoal, local com acontecimentos da história regional, nacional e mundial.</p> <p>(EF04HI03PE) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.), reconhecendo-os como convenções políticas da escrita da história, usados como referenciais construídos pelos historiadores ao longo do tempo.</p> |
| | <p>O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.</p> | <p>(EF04HI04PE) Identificar as permanências e transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida os problemas políticos, sociais, culturais, econômicos e ambientais do presente.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| Circulação de pessoas, produtos e culturas. | A circulação de pessoas e as transformações no meio natural. | (EF04HI05PE) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas, tomando como ponto de partida as comunidades locais. |
| | | (EF04HI06PE) Relacionar os processos de ocupação do campo e as intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções para o convívio social e a fixação das diversas sociedades, ao longo do tempo, em um dado espaço e sua transformação em um lugar habitável. |
| | A invenção do comércio e a circulação de produtos. | (EF04HI07PE) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização no mundo em geral, relacionando-as à utilização da mão de obra escrava na América Portuguesa e a ocupação do território que hoje é o Nordeste brasileiro e dentro dele, em especial, o que se tornou o Estado de Pernambuco. |
| | As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural. | (EF04HI08PE) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial, dando destaque para a formação comercial do que hoje é a Região Nordeste e, dentro dela, o Estado de Pernambuco e suas diversas microrregiões. |
| | O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais. | (EF04HI09PE) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação), discutindo seus usos e significados para os diferentes grupos ou classes sociais no presente, procurando compará-los com processos semelhantes ocorridos em outros lugares e períodos históricos. (EF04HI10PE) Discutir como as transformações tecnológicas contribuem para a inclusão ou exclusão de pessoas com deficiência em uma dada sociedade e em períodos históricos diversos. |
| As questões históricas relativas às migrações. | O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo. | (EF04HI11PE) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino, notadamente para a formação do Estado de Pernambuco e suas diferentes microrregiões e as populações correspondentes. |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos;</p> <p>Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil;</p> <p>As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.</p> | (EF04HI12PE) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. |
| | | (EF04HI13PE) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional). |
| | | (EF04HI14PE) Identificar deslocamentos populacionais no Estado, no passado e no presente, as migrações regionais e nacionais e compreender as razões dos movimentos para outras regiões do país ou para o exterior e dessas regiões para Pernambuco. |
| | | (EF04HI15PE) Analisar a chegada e as formas de dominação dos portugueses e os confrontos com as populações indígenas, que habitavam o território que hoje pertence ao Estado de Pernambuco, bem como suas formas de resistência e os efeitos para as populações indígenas. |
| | | (EF04HI16PE) Identificar a presença de comunidades indígenas em Pernambuco, nas suas diversas microrregiões, e compreender os conflitos existentes na atualidade no estado e no Brasil. |
| | | (EF04HI17PE) Reconhecer as formas de deslocamento de populações africanas para a colônia portuguesa na América, as origens dos povos africanos e seu modo de vida, as condições de vida e trabalho dos africanos escravizados e contextualizar a formação de quilombos e outras formas de resistência à escravidão, notadamente no Estado de Pernambuco. |
| | | (EF04HI18PE) Contextualizar e analisar os deslocamentos de outros grupos de imigrantes (europeus, asiáticos e outros, nos séculos XIX, XX e XXI), seu modo de vida, sua cultura e sua inserção nas atividades econômicas, observando seus impactos em uma dada sociedade. |
| 5º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social | O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados. | (EF05HI01PE) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. |

| | | |
|---|---|--|
| | As formas de organização social e política: a noção de Estado. | (EF05HI02PE) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de organização social. |
| | O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos. | (EF05HI03PE) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos, reconhecendo a diversidade religiosa como um princípio formador das sociedades humanas ao longo do tempo. |
| | Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. | (EF05HI04PE) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos, notadamente as questões de gênero, diversidade étnica, respeito, tolerância religiosa, do convívio com a diferença e o diferente como parte de tudo que é humano. |
| (EF05HI05PE) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica resultante das lutas de múltiplos e diversos sujeitos históricos, de movimentos sociais do campo e da cidade, movimentos sindicais, de movimentos como o feminista, negro, LGBTQ+ e outros. | | |
| Registros da história: linguagens e culturas. | As tradições orais e a valorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias. | (EF05HI06PE) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos, econômicos e culturais atribuídos a elas. |
| | | (EF05HI07PE) Conhecer os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória, reconhecendo que eles não representam o conhecimento histórico em sua totalidade, mas apenas uma dimensão do material analisado e interpretado pelos historiadores. |
| | | (EF05HI08PE) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. |
| | | (EF05HI09PE) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais, memorialísticas, imagéticas, entre outras, associando-as com contextos sociais, econômicos, culturais e políticos mais amplos. |

| | | |
|--|---|--|
| | Os patrimônios materiais e imateriais da Humanidade. | (EF05HI10PE) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo, procurando localizar exemplos deste tipo de patrimônio no Brasil e, em especial, no Estado de Pernambuco. |
| 6º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| História: tempo, espaço e formas de registros | O tempo e suas representações | (EF06HI01PE) Identificar e discutir diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). |
| | | (EF06HI02PE) Reconhecer e utilizar medidas de tempo usadas pelos homens e mulheres em seu cotidiano e pelos historiadores em seus escritos (dia, mês, semana, ano, década, século, milênio, era), buscando selecionar e localizar informações e acontecimentos históricos em linhas do tempo e em outros modos de organização temporal. |
| | Formas de registro da História e da produção do conhecimento histórico | (EF06HI03PE) Identificar a gênese da produção do saber histórico e perceber-se como sujeito social construtor da história. |
| | | (EF06HI04PE) Analisar o significado das fontes/documentos/indícios que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas e compreendê-las como produções históricas, sociais e culturais. |
| | | (EF06HI05PE) Conhecer e valorizar a diversidade do patrimônio artístico, histórico e cultural da humanidade, reconhecendo essas manifestações como formas de registro e representações construídas por diferentes sociedades em diferentes espaços e tempos históricos. |
| | As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização. | (EF06HI06PE) Discutir e problematizar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos diversos mitos de fundação em diferentes sociedades. |
| | | (EF06HI07PE) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano e reconhecer os deslocamentos populacionais em diferentes tempos históricos como práticas sociais que desencadearam e desencadeiam transformações, encontros e desencontros entre diferentes povos e culturas. |
| | | (EF06HI08PE) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos |

| | | |
|--|--|--|
| | | indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas em diferentes épocas. |
| | | (EF06HI09PE) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano. |
| A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades. | Povos antigos nas Américas: Astecas, Maias e Incas. | (EF06HI10PE) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material, imaterial e na tradição oral dessas sociedades, reconhecendo a importância desses povos para a formação do que será chamado, posteriormente, de Novo Mundo. |
| | Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais. | (EF06HI11PE) Identificar os povos indígenas que viveram no continente americano, em especial onde hoje é o território brasileiro, e conhecer os seus modos de vida, suas formas de organização social, econômica, cultural, política, religiosa e artística, suas mudanças e permanências ao longo do tempo e os processos históricos que as desencadearam. |
| | | (EF06HI12PE) Reconhecer, analisar e valorizar a participação dos diferentes povos indígenas nos vários períodos da história local, regional, nacional e continental, com especial atenção para os vários povos que ocuparam o território que hoje forma o estado de Pernambuco. |
| | Povos antigos na África – Egípcios e demais civilizações africanas antigas. | (EF06HI13PE) Discutir aspectos e formas de registro das sociedades e civilizações antigas na África, procurando situar e compreender aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, em suas variadas dimensões e produções – linguagens, artes, filosofia, religiões, ciências, tecnologias e outras manifestações culturais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. |
| | Povos antigos no Oriente Médio: Mesopotâmicos, Hebreus, Fenícios e Persas | (EF06HI14PE) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades no Oriente Médio, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral desses povos, sua diversidade religiosa, os conflitos que os constituíram e os legados sociais e históricos para sociedades posteriores. |
| | O Ocidente clássico: aspectos da cultura greco-romana. | (EF06HI15PE) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Lógicas de organização política.</p> | <p>As noções de democracia, cidadania e política da Grécia e Roma antigas</p> | <p>(EF06HI16PE) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais do período, procurando destacar a emergência da filosofia como forma de conhecimento e das noções de democracia, cidadania e política, apontando para suas mudanças e permanências ao longo do tempo e as diversas formas de apropriação por outras sociedades e civilizações.</p> |
| | <p>Domínios e expansão das culturas grega e Romana.</p> | <p>(EF06HI17PE) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano, apontando o seu legado para sociedades e civilizações posteriores.</p> |
| | <p>Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.</p> | <p>(EF06HI18PE) Associar os conceitos de cidadania e democracia às dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas e comparar com o conceito e as práticas da cidadania e da democracia brasileiras na atualidade.</p> |
| | <p>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estado e sociedades linhageiras ou aldeias.</p> | <p>(EF06HI19PE) Conceituar “império” no mundo antigo com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas, comparando-as com diferentes formas de organização política na África, na América e no Oriente Médio no mesmo período.</p> |
| | <p>A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média</p> | <p>(EF06HI20PE) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços, destacando as imbricações das estruturas do mundo bárbaro e romano que possibilitaram a emergência da civilização do ocidente medieval.</p> |
| | <p>O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio</p> | <p>(EF06HI21PE) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado na passagem do mundo romano para a civilização do ocidente medieval, discutindo os contatos e relações com os povos do Oriente, notadamente os islâmicos.</p> |
| <p>Trabalho e formas de organização social e cultural</p> | <p>Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.</p> <p>Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços</p> | <p>(EF06HI22PE) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento nos mundos antigo e medieval e distinguir formas de produção e organização social do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, destacando as relações sociais de trabalho baseadas no parentesco ou solidariedade, na servidão coletiva, no escravismo antigo e na servidão feudal, comparando-as com a escravidão moderna e com as relações de trabalho assalariado.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval. | (EF06HI23PE) Discutir as relações sociais e de poder no mundo feudal, identificando, diferenciando e comparando-as com as práticas da escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. |
| | O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média. | (EF06HI24PE) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval, bem como em diferentes espaços sociais ao longo daquele período, percebendo como são significadas as relações com o outro, com a diversidade social, cultural e religiosa, associando-as às questões do presente relativas à liberdade religiosa, de culto, de expressão, solidariedade e cooperação entre os povos, diálogo e outras atitudes e valores fundamentais para uma convivência social e ética. |
| | O papel das mulheres na Grécia e em Roma, e no período medieval. | (EF06HI25PE) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais e as mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo nos costumes, hábitos, valores, modos de viver, conviver e trabalhar característicos dos diferentes grupos de mulheres que constituem uma dada localidade, discutindo as formas de discriminação sexual, social, cultural, religiosa e de gênero exercidas sobre as mulheres ao longo daqueles períodos. |
| | O papel das mulheres na Grécia e em Roma, e no período medieval. | (EF06HI26PE) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais e as mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo nos costumes, hábitos, valores, modos de viver, conviver e trabalhar característicos dos diferentes grupos de mulheres que constituem uma dada localidade, discutindo as formas de discriminação sexual, social, cultural, religiosa e de gênero exercidas sobre as mulheres ao longo daqueles períodos. |
| 7º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, | A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. | (EF07HI01PE) Discutir o processo de transição do período medieval para o mundo moderno, destacando os modos de vida dos povos europeus, africanos e das populações indígenas do Novo mundo naquele período. |

| | | |
|---|---|---|
| americanas e europeias | A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno. | (EF07HI02PE) Analisar e explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia (EF07HI03PE) Identificar os elementos culturais que constituem as identidades de diferentes grupos em variados tempos e espaços a partir das conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das grandes navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorreram nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. |
| | Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial | (EF07HI04PE) Discutir aspectos referentes a semelhanças e diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais nos modos de viver dos indivíduos e grupos sociais nos processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. |
| Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo. | Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. Renascimentos artísticos e culturais | (EF07HI05PE) Analisar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados, destacando a emergência de uma nova visão de ser humano e de mundo que promoveu mudanças nos costumes, hábitos, valores e modos de viver típicas do antigo regime. |
| | Reformas religiosas: a cristandade fragmentada | (EF07HI06PE) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos econômicos, políticos, culturais e sociais do período moderno na Europa, na América e no Brasil, apontando para diversidade religiosa como constitutiva da vida em sociedade. |
| | As descobertas científicas e a expansão marítima | (EF07HI07PE) Compreender e comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI, suas tecnologias, objetivos e desdobramentos. |
| A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano. | A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa | (EF07HI08PE) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e dos estados modernos absolutistas e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política e a importância das representações, dos símbolos, dos discursos e da memória no processo de construção das identidades e do sentimento de pertença pelos agrupamentos humanos na constituição de uma nação, de um território. |

| | | |
|--|---|---|
| | A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. | (EF07HI09PE) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências econômicas, políticas, sociais, religiosas e culturais. |
| | | (EF07HI10PE) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência nos processos de colonização, com destaque para as formas de resistência operadas pelos povos indígenas que habitavam o território que hoje é o Brasil e, dentro dele, o atual Nordeste. |
| | A estruturação dos vice-reinos nas Américas | (EF07HI11PE) Analisar e comparar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial, com destaque para os povos indígenas que habitavam o atual território brasileiro. |
| | Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa | (EF07HI12PE) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos, destacando a configuração desse território ao longo do tempo. (EF07HI13PE) Identificar e analisar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). |
| Lógicas comerciais e mercantis da modernidade | As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. | (EF07HI14PE) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio do Mundo Atlântico, considerando a colonização inglesa, portuguesa, espanhola, francesa e holandesa nas Américas e na África dentro do processo de expansão do capitalismo comercial. |
| | | (EF07HI15PE) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente, considerando a presença dessas populações na América portuguesa, em especial no território pernambucano. |
| | As lógicas internas das sociedades africanas. | (EF07HI16PE) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval e reconhecer as ações, inter-relações e embates de homens e mulheres de diferentes grupos sociais, políticos, regionais, étnico-raciais, etários, culturais como responsáveis pela constituição do escravismo colonial. |

| | | |
|--|--|---|
| | As formas de organização das sociedades ameríndias. | (EF07HI17PE) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, discutindo as relações sociais e de poder específicas de cada forma de produção e organização social do trabalho existentes, em diversos tempos históricos e espaços sociais, discutindo como essas práticas se estabeleceram na relação com os povos indígenas e com a escravidão de negros africanos no Brasil. |
| | A escravidão moderna e o tráfico de escravizados. | (EF07HI18PE) Identificar os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, destacando a participação das elites brasileiras no comércio atlântico de pessoas, com especial atenção para a participação dos senhores de engenho de Pernambuco, apontando, também, para as diversas formas de resistência a essas práticas e processo. |
| | A emergência do capitalismo | (EF07HI19PE) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo e analisar as ações humanas e os conflitos sociais constituintes do processo histórico de formação e transformação de diferentes modos de produção e organização social do trabalho, ao longo do tempo, em nível local, nacional e mundial, destacando as variadas fases pelas quais o capitalismo foi transformando-se. |

8º ANO

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
|--|---|---|
| O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise | Iluminismo ou ilustração. | (EF08HI01PE) Compreender a crise do Antigo Regime no contexto de emergência dos estados modernos. |
| | | (EF08HI02PE) Identificar e discutir os principais aspectos conceituais do Iluminismo e do Liberalismo a partir de seus teóricos e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo nas estruturas políticas, econômicas, sociais, culturais e seus desdobramentos. |
| | Revoluções inglesas e os princípios do liberalismo | (EF08HI03PE) Discutir os conceitos de revolução e relacioná-los com as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas a partir do século XVII. |
| | | (EF08HI04PE) Discutir as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e os princípios do liberalismo, analisando a Revolução Gloriosa e seus desdobramentos posteriores. |

| | | |
|---|---|--|
| | Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas. | (EF08HI05PE) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas, compreendendo suas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais, destacando as revoluções tecnológicas e os processos de industrialização ocorridos em várias regiões do mundo e as transformações nas estruturas produtivas do século XIX em diante. |
| | Revolução Francesa e seus desdobramentos. | (EF08HI06PE) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo, destacando a emergência dos conceitos de cidadania, república e um novo modo de conceber o Estado pautado nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, destacando os impactos do Império napoleônico nos processos de independência na América portuguesa e espanhola. |
| | Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana. | (EF08HI07PE) Explicar os movimentos, as rebeliões e as revoltas populares na América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas, destacando os movimentos ocorridos no que hoje é o Nordeste brasileiro, em especial Pernambuco. |
| Os processos de independência nas Américas | Independência dos Estados Unidos da América. | (EF08HI08PE) Explicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões e compreender os direitos sociais, humanos, civis e políticos e sua implementação como conquistas históricas de diferentes grupos em diferentes tempos e espaços sociais. |
| | | (EF08HI09PE) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais, suas conformações territoriais, a historicidade do exercício da cidadania e as tensões e lutas nela envolvidas nas revoltas que eclodiram em variados contextos históricos e diversas localidades, especialmente em Pernambuco. |
| | Independências na América espanhola | (EF08HI10PE) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas, bem como procurar conhecer as características e os principais pensadores do pan-americanismo. |
| | | (EF08HI11PE) Identificar e discutir as singularidades e influências da Revolução de São Domingo e do Haiti no processo de independência das Américas espanholas e portuguesa, apontando os desdobramentos e |

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| | A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti. | implicações da Independência dos EUA e da Revolução Francesa nesses movimentos. |
| | | (EF08HI12PE) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti, apontando para os desdobramentos políticos, sociais, econômicos e culturais dessas ações. |
| | Os caminhos até a independência do Brasil. | (EF08HI13PE) Caracterizar a organização política, social e econômica no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, e seus desdobramentos para a história política brasileira, destacando a sua relação com as instituições sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas no país, compreendendo-as como produtos de relações sociais e de poder, como criações das ações humanas resultantes de práticas, conflitos e movimentos sociais desencadeados em diferentes contextos históricos. |
| | Movimentos emancipacionistas na América Latina | (EF08HI14PE) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e identificar e comparar as formas de governo neles adotadas. |
| | A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão. | (EF08HI15PE) Discutir o lugar atribuído aos diversos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, analisando as diversas formas de resistência dessas populações no espaço da construção de suas identidades. |
| O Brasil no século XIX | Brasil: Primeiro Reinado - O Período Regencial e as contestações ao poder Central. | (EF08HI16PE) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. |
| | | (EF08HI17PE) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado, destacando as revoltas e movimentos ocorridos em Pernambuco e seus significados para o exercício da participação de diversos grupos sociais no campo de tensões e lutas pela conquista e exercício de direitos e deveres sociais e políticos. |
| | O Brasil do Segundo Reinado: política e economia | (EF08HI18PE) Identificar como também relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras e da Lei de Terras, as tensões e conflitos durante o Império brasileiro com as relações de poder |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.</p> <p>Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.</p> | <p>estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnico-raciais que reivindicavam a formação e a transformação de diferentes espaços territoriais e sociais.</p> <p>(EF08HI19PE) Problematicar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.</p> |
| | <p>O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial</p> | <p>(EF08HI20PE) Questionar os legados da escravidão nas américas, das políticas migratórias no Brasil imperial com base em fontes/documentos/indícios de diferentes naturezas, apontando para as impactos dessas estruturas para a construção das relações sociais e de poder constitutivas da sociedade brasileira.</p> <p>(EF08HI21PE) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas para a inclusão dos povos afrodescendentes, negros, quilombolas, etc.</p> |
| | <p>Políticas de extermínio do indígena durante o Império.</p> | <p>(EF08HI22PE) – Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império e compreender e analisar as relações de poder, de dominação, de resistência, de conflitos e negociações exercidas pelos diferentes grupos indígenas contra tais políticas, destacando os grupos existentes em Pernambuco.</p> |
| | <p>A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil</p> | <p>(EF08HI23PE) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX, apontando como o romantismo e o indigenismo colocaram-se como movimentos centrais nesse processo, discutindo também como o Estado brasileiro foi sendo construído, tomando por base as ideias de nação e de povo.</p> |
| | <p>Configurações do mundo no século XIX.</p> | <p>Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias</p> <p>(EF08HI24PE) Estabelecer relações entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia, analisando as dimensões políticas, econômicas, culturais, étnico-raciais, religiosas, que envolveram confrontos e guerras entre vários povos e regiões do mundo ao longo da história.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais | (EF08HI25PE) Reconhecer os principais produtos utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo, e analisar os impactos sobre as comunidades locais nas suas formas de organização e diante da exploração econômica imperialista. |
| | Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX. | (EF08HI25PE) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações políticas e econômicas entre os Estados Unidos da América e a América Latina ao longo do século XIX em diante, apontando as tensões e conflitos decorrentes. |
| | O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia. | (EF08HI26PE) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia. |
| | Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória | (EF08HI27PE) Identificar, analisar e problematizar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas, destacando as diversas formas de resistência desenvolvidas por essas populações e relacioná-las com questões da atualidade. |

9º ANO

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
|--|--|---|
| O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX | Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. | (EF09HI01PE) Analisar o processo de transição do império para a república e seus desdobramentos políticos, econômicos, sociais e culturais para a sociedade brasileira de finais do século XIX e início do XX. |
| | | (EF09HI02PE) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, com destaque para o movimento abolicionista, e relacioná-los com as tensões e disputas do mundo moderno no alvorecer do século XX. |
| | | (EF09HI03PE) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, considerando as mudanças e permanências nos contextos político, |

| | | |
|--|---|--|
| | | econômico, social e cultural em nível local, regional e nacional, dando ênfase às revoltas e aos movimentos sociais ocorridos durante a República Velha. |
| | A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. | (EF09HI04PE) Identificar os mecanismos de inserção da sociedade brasileira no pós-abolição e avaliar os seus resultados, reconhecendo, analisando e valorizando a participação dos povos africanos e dos afro-brasileiros nesse processo, em sua diversidade sociocultural, nos vários períodos da história local, regional e nacional. |
| | Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. | (EF09HI05PE) Identificar e discutir a importância dos movimentos sociais e o papel da imprensa “negra” na construção da sociedade brasileira pós-abolição. |
| | | (EF09HI06PE) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil, procurando analisar os processos de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais na sociedade brasileira que visam erradicar formas de exclusão social em nível local, regional e nacional |
| | Primeira República e suas características. | (EF09HI07PE) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais no país e na região em que vive. |
| | A emergência da vida urbana e a segregação espacial. | |
| | Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930 | (EF09HI08PE) Discutir as dinâmicas culturais da <i>belle époque</i> e a emergência de movimentos culturais como a Semana de Arte Moderna de 1922, o Movimento Regionalista e Tradicionalista e seus desdobramentos para a construção de uma identidade nacional. |
| | O período varguista e suas contradições. | (EF09HI09PE) Compreender e discutir a eclosão da chamada “revolução de 1930” para o estabelecimento do varguismo, procurando apontar para as transformações e tensões políticas, sociais, culturais e econômicas no período varguista. |
| | O trabalhismo e seu protagonismo político | (EF09HI10PE) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade), discutindo as relações sociais e de poder em torno da questão do trabalho, observando permanências, mudanças e os processos |

| | | |
|--|--|--|
| | | históricos e movimentos sociais que as desencadearam ao longo do período varguista. |
| | A questão indígena durante a República (até 1964) | (EF09HI11PE) Identificar e explicar as relações sociais de poder e dominação envolvidas em torno das pautas dos povos indígenas no contexto republicano e das populações afrodescendentes, compreendendo suas dimensões políticas, econômicas, culturais, étnico-raciais e religiosas. |
| | Anarquismo e protagonismo feminino | (EF09HI12PE) Problematizar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil ao longo do século XX e compreender as relações sociais, econômicas, políticas e culturais entre os homens e mulheres, considerando a diversidade e identidade de gênero em diferentes contextos históricos, assim como as mudanças de abordagem sobre o tema. (EF09HI13PE) Identificar e relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais e reconhecer as ações, inter-relações e embates de homens e mulheres de diferentes grupos sociais, políticos, regionais, étnico-raciais, etários e culturais como responsáveis pelas transformações da sociedade e da cultura em diferentes espaços e tempos. |
| Totalitarismos e conflitos mundiais | O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial. | (EF09HI14PE) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, as políticas imperialistas dos séculos XIX e XX com as duas Grandes Guerras e os demais conflitos bélicos ocorridos no mundo ao longo do último século. |
| | A Revolução Russa | (EF09HI15PE) Discutir as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seus significados históricos para diferentes regimes políticos, formas e sistemas de governo existentes em diferentes contextos e países, em especial o Brasil. |
| | A crise capitalista de 1929 | (EF09HI16PE) – Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia mundial e brasileira. |
| | A emergência do fascismo e do nazismo. A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto | (EF09HI17PE) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários no mundo e as práticas de perseguições étnico-raciais, as experiências dos campos de concentração, a tortura e as práticas de extermínio de judeus, ciganos, entre outros povos (como o holocausto). |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>O colonialismo na África</p> <p>As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos</p> | <p>(EF09HI18PE) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo e das políticas imperialistas dos séculos XIX e XX, suas relações com a ocupação da Ásia e da África e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais provocadas por esses processos.</p> |
| | <p>A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos</p> | <p>(EF09HI19PE) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização e sua atuação na atualidade.</p> |
| | <p>A questão da Palestina</p> | <p>(EF09HI20PE) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p> |
| | | <p>(EF09HI21PE) Analisar os conflitos no Oriente Médio a partir da criação do Estado de Israel e seu impacto sobre a organização do povo e Estado palestino até os dias atuais.</p> |
| <p>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946</p> | <p>O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação</p> | <p>(EF09HI22PE) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p> |
| | | <p>(EF09HI23PE) Discutir os desdobramentos do retorno democrático do varguismo ao poder de Estado, as dinâmicas do desenvolvimentismo de JK e o contexto social, cultural, econômico e político anterior ao golpe civil-militar de 1964, destacando os desdobramentos desses processos no e para o Nordeste e o estado de Pernambuco.</p> |
| | | <p>(EF09HI24PE) Descrever e analisar as relações entre as transformações rurais e urbanas com seus impactos ambientais, econômicos e sociais no Brasil entre 1946 e 1964 na produção das desigualdades regionais e sociais, destacando a região Nordeste e o Estado de Pernambuco, notadamente a questão das ligas camponesas e o papel da imprensa nesse processo.</p> |
| | <p>Os anos 1960: revolução cultural?</p> | <p>(EF09HI25PE) Problematizar e compreender o processo político e econômico que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos, tomando como ponto de partida os</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>A ditadura civil-militar e os processos de resistência</p> | <p>acontecimentos e os eventos ocorridos em Pernambuco e no Nordeste como um todo.</p> |
| | | <p>(EF09HI26PE) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar, levando em consideração a expansão da teologia da libertação, representada pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo e da cidade e do arcebispo Dom Hélder Câmara.</p> |
| | | <p>(EF09HI27PE) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura, tomando como ponto de partida os processos ocorridos em Pernambuco e no Nordeste.</p> |
| | <p>As questões indígena e negra e a ditadura</p> | <p>(EF09HI28PE) Discutir os impactos políticos, econômicos, sociais e culturais dos atos institucionais sobre a sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.</p> |
| | | <p>(EF09HI29PE) Identificar, contextualizar e discutir as questões políticas, econômicas e sociais e o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988, destacando os movimentos pela anistia, a emergência de novos movimentos sociais no final da década de 1970 e início dos anos 1980 e o movimento Diretas Já.</p> |
| | <p>O processo de redemocratização</p> | <p>(EF09HI30PE) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a toda forma de preconceito.</p> |
| | | <p>(EF09HI31PE) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando políticas sociais e demais questões prioritárias que contribuem para a promoção da cidadania, dos valores democráticos e da qualidade de vida do povo brasileiro.</p> |
| | | <p>(EF09HI32PE) Discutir os governos da nova república e suas características econômicas, políticas, sociais e culturais e seus desdobramentos até os dias atuais.</p> |
| | | <p>(EF09HI33PE) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989 e reconhecer as ações, inter-relações e embates de homens e mulheres de diferentes grupos sociais, políticos, regionais, étnico-raciais, etários e culturais como responsáveis</p> |
| | <p>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)</p> | |
| <p>A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais</p> | | |

| | | |
|---------------------------|--|---|
| | Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira | pelas transformações da natureza, da sociedade e da cultura, em diferentes espaços e tempos, em especial no Estado de Pernambuco e no Nordeste brasileiro. |
| | A questão da violência contra populações marginalizadas | (EF09HI34PE) Discutir e analisar mudanças e permanências das causas e atitudes da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, LGBTQ+, camponeses, pobres, etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. |
| | O Brasil e suas relações internacionais na era da Globalização. | (EF09HI35PE) Identificar, contextualizar e relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização, com atenção à abertura comercial, notadamente questões relativas ao Mercosul, a ALCA, ao FMI, aos BRICs, etc. |
| A história recente | A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos | (EF09HI36PE) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses, destacando os desdobramentos da Revolução Chinesa e da Revolução Cubana, relacionando-as com as dinâmicas políticas, econômicas, sociais e culturais na América Latina e no mundo. |
| | A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia | |
| | A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba | (EF09HI37PE) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras em níveis nacionais e internacionais e suas repercussões na atualidade. |
| | As experiências ditatoriais na América Latina | (EF09HI38PE) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. (EF09HI39PE) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos na sociedade regional e local. |
| | Os processos de descolonização na África e na Ásia | (EF09HI40PE) – Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia e relacionar as atuais dinâmicas políticas, sociais, econômicas e culturais, destacando a luta desses povos por suas independências. |

| | | |
|--|---|---|
| | O fim da Guerra Fria e o processo de globalização | (EF09HI41PE) Analisar mudanças e permanências associadas ao fim da Guerra Fria, ao Estado de bem estar social e ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais, observando o direcionamento da política brasileira nesse contexto. |
| | Políticas econômicas na América Latina | (EF09HI42PE) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, discutindo os seus impactos nas relações sociais, afetivas e profissionais. |
| | | (EF09HI43PE) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais e econômicos no Brasil e demais países da região. |
| | Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo | (EF09HI44PE) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade e discutir os impactos dos movimentos migratórios e dos choques entre diferentes grupos e culturas para as diversas sociedades contemporâneas, em especial a brasileira. |
| | Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional | (EF09HI45PE) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. |



3.4.4 REFERÊNCIAS

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

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

NADAI, Elza. “A escola pública contemporânea – propostas curriculares e Ensino de História”. *In: Revista Brasileira de História*. São Paulo: Nº 11, Vol. 06, set. 1985/fev. 1986. pp. 99-116.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de História**. Rede estadual de ensino. Recife: Secretaria de educação, 2013.

REIS, José Carlos. **A História: entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

REIS, José Carlos. **História & Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *In: Revista Brasileira de História*. São Paulo, 2010, v. 31, nº 60, p. 13-33.

SCHMIDT, Maria auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. Brasília: editora UnB, 1992.



4. ÁREA: ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso está presente no contexto educacional brasileiro desde os tempos do Brasil Colônia. Na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, sua oferta tornou-se obrigatória nas escolas públicas do Ensino Fundamental e sua matrícula facultativa. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), foi reconhecido como área de conhecimento no âmbito da Educação Nacional. Esse documento apresenta todas as áreas de conhecimento com seus respectivos componentes curriculares.

Na proposta de orientação curricular da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, o Ensino Religioso tem como fundamento epistemológico e pedagógico a transposição didática da Área de Ciências da Religião. Essa área dialoga com teóricos das diversas áreas do conhecimento, conforme esclarecem os Parâmetros Curriculares de Ensino Religioso publicados, em 2015, no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2015). Essa área do Ensino Religioso deverá, portanto, ser entendida como uma base estrutural de leitura e interpretação da realidade, imprescindível para oportunizar a participação do cidadão na sociedade de forma autônoma.

Importante ressaltar que o reconhecimento da Área de Ciências da Religião pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aconteceu através da portaria CAPES 174/2016, publicada no Diário Oficial da União do dia 13/10/2016.

Ao considerar a finalidade da área Ensino Religioso, hão de ser ressaltados os princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, tais como os princípios de liberdade, solidariedade humana, justiça, respeito à dignidade da pessoa humana, promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Os princípios Éticos, Políticos e Estéticos são de fundamental importância no Ensino Religioso, principalmente o reconhecimento do respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais (princípios políticos).

No tocante aos princípios estéticos, o cultivo da sensibilidade, da racionalidade, bem como a valorização das diferentes manifestações culturais e construção de identidades plurais e solidárias são importantes para o Ensino Religioso. Nessa direção, ressaltamos a necessidade quanto à exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os estudantes que apresentam diferentes necessidades.

Tais princípios, Éticos, Estéticos e Políticos, contribuem para o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania, estando contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, quando tratam dos Princípios norteadores (Parecer CNE/CEB nº11/2010).

Outros documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010, também fundamentam o Ensino Religioso juntamente com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Resolução CEE/PE nº 05/2006.

Na perspectiva estabelecida pelos documentos supracitados, enquanto Área de Conhecimento, o Ensino Religioso deverá garantir a possibilidade de analisar a

religião como um fenômeno religioso. Um fenômeno dessa natureza pode ser compreendido como uma dimensão humana do sagrado que fornece um sentido para a vida através das experiências com o transcendente e que ajuda o ser humano a superar suas limitações e necessidades inerentes a sua condição. Esse fenômeno se expressa em aspectos da religião como mitos, ritos, símbolos, doutrinas, experiência religiosa e normas com o quais o homem manifesta seus contatos com o transcendente e os realiza.

Ao considerar a religiosidade, as religiões e os sistemas de crença sob a perspectiva do fenômeno religioso, enseja-se uma análise crítica de qualquer tradição ou cultura religiosa, sem proibições, limitações ou proselitismo. O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas dispostas no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante as diferenças de opiniões.

No tocante ao Ensino Religioso, essas opiniões são fundamentadas em cientistas da religião. Eles pesquisam sobre os diversos aspectos das tradições e/ou Cosmovisões religiosas e Filosofias de Vida. Como consequência dessa atitude investigativa, as Ciências da Religião proporcionam abertura e disposição para a compreensão dos fenômenos religiosos e sua importância na vida do estudante, além de possibilitar o trabalho pedagógico com o método transdisciplinar, uma vez que elas dialogam na interface com as outras ciências.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans.” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2001, p. 51).

Segundo Nicolescu (2001), uma atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional é fundada no respeito ao outro e no aprendizado com ele. Para o professor do Ensino Religioso, o grande desafio no trabalho com a metodologia transdisciplinar envolvendo a temática religiosa é:

[...] reconhecer-se a si mesmo na face do outro, descobrir os nossos condicionamentos sociais, escavar as nossas certezas, as nossas crenças e as nossas convicções para descobrir o que está embaixo. É com o outro, na inter-relação, que eu aprendo a ser (MELO, 2018, p. 228).

Para Aragão (2018), a partir da epistemologia transdisciplinar da complexidade, podemos aprofundar a atitude transcultural e uma mística transreligiosa.

A atitude transcultural designa a abertura de todas as culturas para aquilo que as atravessa e as ultrapassa, indicando que nenhuma cultura se constitui lugar privilegiado a partir de onde se possa julgar universalmente as outras, como nenhuma religião pode ser a única verdadeira – mesmo que cada uma possa se experimentar como absolutamente verdadeira e universal (p. 45).

Nesse contexto, o caminho metodológico indicado pelas Ciências da Religião, que valoriza a pluralidade religiosa no Brasil e no mundo, poderá despertar no estudante do Ensino Religioso a necessidade da pesquisa e da compreensão dos fenômenos religiosos e das Filosofias de Vida existentes, promovendo o conhecimento, o respeito mútuo e a valorização cultural e religiosa. Como parte da formação básica, o Ensino Religioso deverá garantir o respeito à diversidade cultural

e religiosa do país e impedir o proselitismo. Tal recomendação está sustentada no art. 33 da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4.1 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

4.2 ENSINO RELIGIOSO

O presente documento faz parte da construção do Currículo para a Educação Básica a partir da Base Nacional Comum Curricular –BNCC (BRASIL, 2017) e dos demais documentos normativos educacionais anteriormente citados neste texto.

O Ensino Religioso, como componente curricular nas escolas de Ensino Fundamental, faz parte da área de conhecimento do mesmo nome, contribui para a formação básica do estudante e assegura, consoante o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (LDBEN, 1996), o “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, uma vez que o Brasil é um país laico. Conforme Celso Lafer (2009, p. 226), “laico significa tanto o que é independente de qualquer confissão religiosa quanto o relativo ao mundo da vida civil”. Portanto, laico quer dizer neutro.

Nessa perspectiva, o Ensino Religioso contribuirá para a socialização dos conhecimentos específicos relativos às diversas tradições e/ou culturas religiosas e filosofias de vida, possibilitando o exercício do diálogo inter-religioso diante das relações interétnicas e uma perspectiva intercultural que visa à compreensão das múltiplas experiências religiosas da humanidade. Nesse contexto, afirmamos a necessidade de superar qualquer atitude discriminatória, fazendo-se urgente o trabalho com uma educação baseada na diversidade cultural e religiosa (LIMA; SOUSA; LIMA, 2018).

Para efeito deste currículo, é pertinente refletir sobre “o que ensinar”, “como ensinar” e “para quem ensinar”. São questões pedagógicas que fazem parte da rotina escolar e cada professor deverá levar em conta na execução de sua prática. Tais questões buscam a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes previstos no texto da BNCC.

Nesse sentido e no tocante ao seu objetivo geral, o Ensino Religioso deve analisar o fenômeno religioso numa perspectiva dialógica presente nas culturas, promovendo a compreensão e o respeito à diversidade cultural e religiosa com base na formação histórico-cultural-social das tradições e/ou culturas religiosas (PERNAMBUCO, 2015). Quanto aos objetivos específicos, a BNCC aponta que o Ensino Religioso deverá (BRASIL, 2017, p. 434):

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

Além de todos objetivos acima listados, o componente curricular do Ensino Religioso deve garantir a igualdade de oportunidades na oferta dos direitos de aprendizagem aos estudantes com deficiência, conforme a orientação da Lei Federal 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

No que concerne ao “como ensinar” (método), tais objetivos traduzem-se em práticas pedagógicas radicadas na autonomia do professor. A partir desse pressuposto, sugerimos uma caminhada metodológica do Ensino Religioso vivenciado através da pesquisa, da observação, identificação, da reflexão e análise, apropriação e ressignificação de saberes, com ênfase no diálogo. Tal opção atende à apropriação dos conhecimentos propostos por esse componente no Ensino Fundamental cuja finalidade é a formação básica dos estudantes no sentido de construir atitudes e valores de respeito às diferenças existentes na sociedade brasileira em geral.

No que diz respeito ao “para quem ensinar”, ao considerar as duas fases do Ensino Fundamental, destacamos que elas atendem a um público estudantil cuja faixa etária varia dos 6 aos 14 anos de idade e tem como características mudanças em seus aspectos biológicos, emocionais, cognitivos, dentre outros.

Portanto, esse documento representa um valioso instrumento de orientação no processo de ensino e aprendizagem do Ensino Religioso para as escolas. A Secretaria de Educação de Pernambuco disponibiliza a todo o corpo de professores o Currículo de Pernambuco com a finalidade de orientar os professores na elaboração dos seus programas e planos de ensino.

4.2.1 ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS

Nos anos iniciais, acontece a fixação das aprendizagens adquiridas na educação infantil e, como consequência, segundo a BNCC, a “ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças”, bem como sua “autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social” (BRASIL, 2017, p. 57). Tal fixação (consolidação) oportuniza uma predisposição de lidar, no Ensino Religioso, com situações que envolvem as relações entre si, com a natureza, com a sua cultura e com as tecnologias.

No contexto dessa fase, a criança tem uma curiosidade bastante acentuada, demandando uma ação pedagógica que parta dos interesses despertados nela, fruto de suas vivências mais imediatas. Então, é a partir desses aspectos que o professor deverá intervir de modo a colaborar para que a criança amplie a compreensão que já traz dos diversos objetos de conhecimento.

Nessa perspectiva, os anos iniciais foram estruturados em três unidades temáticas a saber: *“Identidades e alteridades”*, que possibilita a percepção da distinção entre o eu, o outro e o nós e, conseqüentemente, o reconhecimento, a valorização e o acolhimento do caráter singular e diverso do ser humano. Essa abordagem será vista do 1º ao 3º ano. A unidade temática *“Manifestações Religiosas”*, cuja preocupação é o conhecer, valorizar e respeitar as experiências e manifestações religiosas, será trabalhada do 1º ao 4º ano. Finalmente, a unidade temática *“Crenças Religiosas e Filosofias de Vida”*, trabalhada no 4º e no 5º ano, a qual proporciona a compreensão das narrativas religiosas transmitidas de geração em geração pela oralidade, destacando aspectos estruturantes das tradições e/ou culturas religiosas e filosofias de vida.

4.2.2 ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS FINAIS

Nos anos finais, é pertinente chamar a atenção para alguns aspectos referentes à elaboração do currículo. Nessa fase, devem ser “consideradas medidas para assegurar aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 57). Tal preocupação deve-se à necessidade de uma maior integração entre essas fases. É de extrema relevância retomar as aprendizagens adquiridas nos Anos Iniciais no contexto do Ensino Religioso para que se promova o aprofundamento e a ampliação de conhecimentos adquiridos, proporcionando avanços na aprendizagem do estudante a partir da articulação entre as duas fases constituintes do Ensino Fundamental.

Essas aprendizagens são expressas nos eixos estruturantes do Ensino Religioso. Esses eixos dão sustentação à organização curricular e são constituídos pelas unidades temáticas, pelos objetos de conhecimento e pelas habilidades propostas. Nesse sentido, a estrutura é algo “próprio dos fenômenos, objetos e sistemas que existem na realidade”, e cada estrutura pode ser analisada de forma distinta, mas “a investigação científica não pode prescindir da visão de todo o sistema, do corpo que analisa, em sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1992, p. 80). Nessa perspectiva e considerando o documento supracitado, o eixo estruturante do Componente Ensino Religioso é composto pelos seguintes elementos: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades.

Os Anos Finais apresentam quatro unidades temáticas a saber: *“Crenças Religiosas e Filosofias de Vida”*, em que são abordados os objetos de conhecimento: Tradição escrita, ensinamentos da tradição escrita e os símbolos, ritos e mitos religiosos, princípios éticos e valores religiosos, tradições religiosas, mídias e tecnologias, dentre outros. Essa unidade percorre todos os anos dessa fase. É de fundamental importância destacar que nem toda pessoa segue uma religião, mas – pela sua condição de ser social – é defrontada com princípios éticos e morais concernentes ao respeito à vida, à igualdade, à liberdade e à preservação dos direitos fundamentais de todo ser humano.

A unidade “*Manifestações Religiosas*” é abordada no 7º ano; nela se destacam os objetos de conhecimento: místicas e espiritualidades e lideranças religiosas. Pretende-se o reconhecer, o valorizar e o respeitar as manifestações religiosas, bem como as relações que se delineiam entre as lideranças, proporcionando o diálogo inter-religioso.

A unidade temática “*Filosofia e religião*” é abordada no 6º e 8º anos. Com o objetivo de estimular no estudante a reflexão, o questionamento sobre o fenômeno religioso exercido pelo homem e sobre ele.

A unidade temática “*Meio ambiente e religião*” é trabalhada no 8º ano com o objetivo de estimular a conscientização sobre a importância da natureza para as tradições ou culturas religiosas

As unidades temáticas dialogam com os temas contemporâneos que, de alguma maneira, afetam a sociedade nas escalas local, regional e global. São eles: criança e adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. Esses temas aparecem nas habilidades de Ensino Religioso ao longo do Ensino Fundamental.

Entende-se, portanto, que o estudo do componente curricular Ensino Religioso contribui para a formação básica do estudante tanto no âmbito de suas relações interpessoais quanto no desenvolvimento de atitudes éticas e de construção de seu projeto de vida. Dessa forma, sua inserção no currículo do estado de Pernambuco atende a necessidades profundas que não podem ser desconsideradas no processo de formação educacional e humana dos estudantes. O não atendimento dessas necessidades resultaria, sem dúvida, em um estudante apartado de importantes dimensões estruturantes de sua condição humana multifacetada. É, pois, para ajudar no processo de construção desse estudante citado que o Ensino Religioso se apresenta como componente de clara relevância.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE PERNAMBUCO

ÁREA DO CONHECIMENTO: ENSINO RELIGIOSO

| 1º ANO | | |
|---------------------------------|--|--|
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| Identities e alteridades | O eu, o outro e o nós | (EF01ER01PE) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. |
| | | (EF01ER02PE) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam. |
| | Imanência e transcendência | (EF01ER03PE) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. |
| | | (EF01ER04PE) Conhecer e respeitar a diversidade existente em todas as formas de vida. |
| Manifestações religiosas | Sentimentos, lembranças, memórias e saberes | (EF01ER05PE) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. |
| | | (EF01ER06PE) Identificar e respeitar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços. |
| 2º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| Identities e alteridades | O eu, a família e o ambiente de convivência | (EF02ER01PE) Reconhecer os diferentes espaços de convivência. |
| | | (EF02ER02PE) Identificar e valorizar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência. |

COMPONENTE CURRICULAR: ENSINO RELIGIOSO

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| | Memórias e símbolos | (EF02ER03PE) Identificar e compartilhar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...). |
| | | (EF02ER04PE) Conhecer e identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência como parte da construção da sua identidade e do outro. |
| | Símbolos religiosos | (EF02ER05PE) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas. |
| Manifestações religiosas | Alimentos sagrados | (EF02ER06PE) Conhecer e exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. |
| | | (EF02ER07PE) Identificar e respeitar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas. |
| 3º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| Identities e alteridades | Espaços e territórios religiosos | (EF03ER01APE) Compreender o que são espaços e territórios religiosos. |
| | | (EF03ER01PE) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. |
| | | (EF03ER02PE) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas em sua comunidade. |
| Manifestações religiosas | Práticas celebrativas | (EF03ER03PE) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. |
| | | (EF03ER04PE) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades. |
| | Indumentárias religiosas | (EF03ER05PE) Conhecer e respeitar as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas. |
| | | (EF03ER06PE) Reconhecer e caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas. |

| 4º ANO | | |
|---|-----------------------------------|--|
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| Manifestações religiosas | Ritos religiosos | (EF04ER01APE) Compreender o que são ritos religiosos. (EF04ER01PE) Identificar ritos religiosos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF04ER02PE) Identificar e respeitar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF04ER03PE) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento, morte e outros). (EF04ER04PE) Identificar e respeitar as diversas formas de expressão presentes nos ritos (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas. |
| | Representações religiosas na arte | (EF04ER05PE) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens, dança, música, teatro e outras), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas. |
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Ideia(s) de divindade(s) | (EF04ER06APE) Compreender as ideias de divindade. (EF04ER06PE) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. (EF04ER07PE) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas. |
| | | |
| 5º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Narrativas religiosas | (EF05ER01PE) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória. |
| | Mitos nas tradições religiosas | (EF05ER02APE) Compreender a concepção de mito. (EF05ER02PE) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. |

| | | |
|--|---|--|
| | | (EF05ER03PE) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte). |
| | Ancestralidade e tradição oral | (EF05ER04APE) Compreender o que significa ancestralidade e tradição oral. |
| | | (EF05ER04PE) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos. |
| | | (EF05ER05PE) Identificar elementos da tradição oral nas culturas indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. |
| | | (EF05ER06PE) Identificar e valorizar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral dos diversos povos pernambucanos |
| | | (EF05ER07PE) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver de acordo com cada tradição religiosa |
| 6º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados | (EF06ER01PE) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos, incluindo os tipos de textos e livros sagrados que fundamentam as diversas religiões. |
| | | (EF06ER02PE) Reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Catolicismo, Espiritismo, Protestantismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, Fé Bahá'í, Confucionismo, Wicca, Jainismo, Xintoísmo, Candomblé, Umbanda, Jurema, Religiões Indígenas, entre outros). |
| | Ensinamentos da tradição escrita | (EF06ER03PE) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver nas diversas religiões e filosofias de vida. |
| | | (EF06ER04PE) Reconhecer que os textos escritos são produzidos e utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas. |
| | | (EF06ER05PE) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas. |

| | | |
|---------------------------------|---|---|
| | Símbolos, ritos e mitos religiosos | (EF06ER06APE) Diferenciar a concepção de símbolos e de símbolos religiosos. (EF06ER06PE) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos, destacando-os como elementos constituintes das religiões. (EF06ER07PE) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas, destacando a necessidade do respeito aos símbolos religiosos nos diversos ambientes: na família, nas celebrações religiosas (liturgia) e em outros espaços sociais. |
| Filosofia e religião | Philo + Sophia; Conhece-te a Ti mesmo (Oráculo de Delfos); Cosmogonia e Teogonia | (EF06ERXPPE) Compreender o significado da expressão <i>philosophia</i> . (EF06ERYYPE) Promover a reflexão e a atitude filosófica. (EF06ERZPE) Caracterizar a cosmogonia como uma narrativa sobre o nascimento e a organização do mundo. (EF06ERKPE) Caracterizar a Teogonia como uma narrativa sobre a origem dos deuses. |
| 7º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| Manifestações religiosas | Místicas e espiritualidades | (EF07ER01APE) Conceituar místicas e espiritualidades, valorizando o diálogo com as outras religiões e o respeito para com elas. |
| | | (EF07ER01PE) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas, valorizando a tolerância, o diálogo inter-religioso e o respeito para com as outras religiões. |
| | | (EF07ER02PE) Identificar práticas de espiritualidades utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos e outros). |
| | Lideranças religiosas | (EF07ER03PE) Reconhecer os papéis social e espiritual atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. (EF07ER04PE) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições na sociedade e na sua região. |

| | | |
|---|--|---|
| | | (EF07ER05PE) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões. |
| | | (EF07ER05APE) Promover o reconhecimento e o diálogo inter-religioso da diversidade cultural-religiosa como patrimônio da humanidade. |
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Princípios éticos e valores religiosos | (EF07ER06APE) Compreender o conceito de ética. |
| | | (EF07ER06PE) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais. |
| | Liderança e direitos humanos | (EF07ER07PE) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos, cultivando a paz e o respeito como condição necessária para a vida em sociedade. |
| | | (EF07ER07APE) Conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos, destacando o respeito à liberdade religiosa. |
| | | (EF07ER08PE) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam. |
| | | (EF07ER08APE) Conhecer a Declaração de Princípios sobre a Tolerância da UNESCO (1995). |
| | | (EF07ER08BPE) Estimular o diálogo inter-religioso, o processo de autorreflexão e a tolerância religiosa. |
| 8º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| Filosofia e religião | Correntes filosóficas e a religião | (EF07ERXPE) Conceituar correntes filosóficas. |
| | | (EF07ERYPE) Identificar a influência das várias correntes filosóficas na religião. |
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Crenças, convicções e atitudes | (EF08ER01PE) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. |
| | | (EF08ER01APE) Refletir sobre a presença religiosa e as mudanças no cenário político contemporâneo brasileiro no sentido de valorizar os direitos humanos. |

| | | |
|--|--|--|
| | | (EF08ER02APE) Compreender as correntes filosóficas que caracterizam as crenças, as convicções e as atitudes das pessoas perante a vida. |
| | | (EF08ER02PE) Analisar correntes filosóficas, manifestações e tradições religiosas, destacando seus princípios éticos e os direitos fundamentais de todo ser humano. |
| | Doutrinas religiosas | (EF08ER03PE) Conhecer as diversas doutrinas religiosas, diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo. |
| | Crenças, filosofias de vida e esfera pública | (EF08ER04APE) Conhecer e analisar as diferentes filosofias de vida e tradições religiosas. |
| | | (EF08ER04PE) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia, meio ambiente, entre outros). |
| | | (EF08ER05PE) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. |
| | | (EF08ER05APE) Compreender e respeitar as diferentes abordagens relativas às estruturas familiares e à sexualidade humana. |
| | | (EF08ER06PE) Compreender o que são políticas públicas. |
| | | (EF08ER06PE) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções. |
| | | (EF08ER06PE) Conhecer as ações afirmativas da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, que tratam da história e cultura afro-brasileira e indígena. |
| | Tradições religiosas, mídias e tecnologias | (EF08ER07PE) Conhecer e debater sobre as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes religiões. |
| Meio ambiente e religião | Tradições e/ou culturas religiosas e educação ambiental | (EF08ERZPE) Compreender a importância do meio ambiente para as tradições e/ou culturas religiosas. |
| 9º ANO | | |
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES PE |
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Imanência e transcendência | (EF09ER01PE) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida nas diversas tradições religiosas. |

| | | |
|--|------------------------------------|---|
| | | (EF09ER01APE) Compreender os conceitos de imanência e transcendência. |
| | | (EF09ER01BPE) Valorizar o respeito à diversidade cultural-religiosa presente na sociedade. |
| | | (EF09ER02PE) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida por meio da análise de publicações e relatos nas diferentes mídias. |
| | Vida e morte | (EF09ER03PE) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas através do estudo de mitos fundantes. |
| | | (EF09ER03APE) Compreender as relações entre o visível e o invisível, bem como entre os elementos emocionais, vivenciais e intelectuais ligados à prática religiosa. |
| | | (EF09ER04PE) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. |
| | | (EF09ER04APE) Conhecer as concepções de vida e morte para os povos indígenas, os quilombolas, os povos de terreiros, os ciganos e outras comunidades tradicionais. |
| | | (EF09ER05PE) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição). |
| | Princípios e valores éticos | (EF09ER06PE) Reconhecer e valorizar coexistência das diversas crenças religiosas e filosofias de vida como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. |
| | | (EF09ER07PE) Identificar e valorizar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. |
| | | (EF09ER07APE) Conhecer o documento: a Declaração de Princípios sobre a Tolerância da UNESCO. |
| | | (EF09ER08PE) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos conforme assegura a Constituição Federal. |

4.2.3 REFERÊNCIAS

ARAGÃO, G. Transdisciplinaridade e diálogo inter-religioso no Recife. In: **Espiritualidades, Transdisciplinaridade e Diálogo 2**. Recife: UNICAP, 2018, p. 26-46.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação. **Relatório de Avaliação 2013-2016 Quadrienal 2017**. Disponível em: <[\[de-avalicao-2017_final.pdf\]\(#\)>. Acesso em: 01 nov. 2018.](http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122020-Ci%C3%AAncias-daReligi%3o_relatorio-</p></div><div data-bbox=)

LAFER, Celso. **Estado Laico**. In: Direitos Humanos, Democracia e República – Homenagem a Fábio Konder Comparato. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2009, p. 226.

LIMA, M. C. B. C. L.; SOUSA, R. S; LIMA, W. M. **Educação e diversidade cultural presentes(?) na Base Nacional Comum Curricular**. 7º EPEPE (Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco): Diálogos e Saberes. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2018.

MELO, C.J. B. Maracatu estudantil rainha Adelaide. In: ARAGÃO, G.; VICENTE, M. **Espiritualidades, Transdisciplinaridade e Diálogo 2**. Recife: UNICAP, 2018, p. 225-241.

NICOLESCU, B.. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2001.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental**. Disponível no site: <[file:///D:/BNCC/CURR%C3%8DCULO%20BNCC%202018/SUPORTE%20MATERIAIS/Par%C3%A2metros%20Curriculares%20de%20Ensino%20Religioso_atualizado%20\(1\).pdf](file:///D:/BNCC/CURR%C3%8DCULO%20BNCC%202018/SUPORTE%20MATERIAIS/Par%C3%A2metros%20Curriculares%20de%20Ensino%20Religioso_atualizado%20(1).pdf)> Acesso em: 01 jun. 2018.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 05, de 09 de maio de 2006**. Recife: Secretaria de Educação, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

TITULARES

Ana Coelho Vieira Selva
Frederico da Costa Amâncio
Manuel Messias Silva de Sousa
Maria Elza da Silva
Ricardo Chaves Lima
Sônia Regina Diógenes Tenório

SUPLENTES

Abraão Barbosa da Silva
Arthur Ribeiro de Senna Filho
Cláudia Roberta de Araújo Gomes
Claudison Vieira de Albuquerque
Shirley Cristina Lacerda Malta
Vaneska Maria de Melo Silva

Ana Coelho Vieira Selva

(Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco)

Sônia Regina Diógenes Tenório

(Vice Presidente da UNDIME/PE)



ARTICULAÇÃO MUNICIPAL

Adriana Maria das Neves

ANALISTA DE GESTÃO

Beatriz Lobato da Silva



COORDENADORIA DE ETAPA

Adriana Maria das Neves

Rosinete Salviano Feitosa

TEXTO INTRODUTÓRIO

REDATORES

Alison Fagner de Souza E Silva
Ana Coelho Vieira Selva
Anair Silva Lince Melo
Ângela Cristina Pascaretta Gallo
Cláudia Mendes de Abreu Furtado
Cláudia Roberta de Araújo Gomes
Dayvi Santos
Durval Paulo Gomes Júnior
Edney Alexandre de Oliveira Belo
Evandro Ribeiro de Souza
Evanilson Alves de Sá
Geny Pereira Mendes
Josebias José dos Santos
Marcos Aurélio Dornelas da Silva

Maria Cândida Sérgio
Maria do Carmo de Oliveira
Maria Jussara de Oliveira
Marieta Pinho Barros
Marinaldo Alves de Souza
Miguel Rodrigues Menino
Naedva Santiago Burgos
Nelino Azevedo de Mendonça
Shirley Cristina Lacerda Malta
Sunnye Rose Carlos Gomes da Silva
Suzana Maria Brainer
Suzane Bezerra de França
Vera Lúcia Braga de Moura
Vitória Teresa da Hora Espar

ENSINO FUNDAMENTAL

LEITORES CRÍTICOS

Júlio Ricardo de Barros Rodrigues
Rilva José Pereira Uchoa Cavalcanti
Zélia Granja Porto

REDATORES

Carlos Antônio Avelar de Melo
Sônia Magali Alves de Souza

REDATORES

Maria Lúcia Cavalcante
Wagner Geminiano dos Santos

REDATORES

Constantino José Bezerra de Melo
Rosalia Soares de Sousa
Wellcherline Miranda Lima

Aclécia Alves de Oliveira
Adélia de Assis Mousinho Leite
Adonias José da Silva
Adriana Higino de Oliveira Trovão
Adriana Maria Alves da Silva Lopes
Adriana Rodrigues da Silva
Adriano Ricardo da Silva
Alexsandra Felix de Lima Sousa
Aliny Karla Alves de Freitas Lira

REVISÃO

Ana Carolina F. de Araújo
Jamersson Marcelino da Silva
Salmo Sóstenes Pontes
Samuel Lira de Oliveira

LEITORES CRÍTICOS

Alcione Cabral dos Santos
Gabriela Monteiro Cabral De Arruda
Gisélia Maria Sátiro
Rosalia Soares de Sousa

LEITORES CRÍTICOS

Délio Roberto Freire
Juliana Alves de Andrade
Marta Maria de Andrade Lima
Pablo Francisco de Andrade Porfírio
Pablo Henrique Spíndola Torres
Zuleica Dantas Pereira Campos
Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti
Prof. Dra. Mariana Albuquerque Dantas

LEITORES CRÍTICOS

Maria da Conceição Barros Costa Lima
Marize Messias Barbosa Ribeiro

Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto
Ana Célia Bulhões de Albuquerque
Ana Cláudia Medeiros Soares
Ana Cristina de Barros Amaral
Ana Cristina de Oliveira Silva
Ana Lúcia Barbosa dos S. Paes de Souza
Ana Lúcia Lopes da Silveira
Ana Maria Xavier de M. Santos
Ana Nery da Silva
Ana Paula de Medeiros Paes

Ana Regina Torres S. Santos
Ana Tereza de Aquino
Anderson Leonardo de Araújo Silva
Andreia Limeira Brito Loiola
Anselmo Aparecido de Lemos
Antonio Carlos Pereira
Aparecida Barbosa da Silva
Áurea Maria Costa Rocha
Avany Pereira Barbosa
Bruno Bezerra dos Anjos
Carla Patricia de Brito Granja
Carlos Eduardo Barbosa Alves
Cícera Cruz Leite Pereira
Cinderlândia Paula Gameleira
Cintia Cristina Targino de Carvalho
Claudete da Silva Barbosa
Cláudia Barroso Silva de Souza Sá
Claudinês de Carvalho Mendes
Cleidimar Barbosa dos Santos
Clemilda Dias de Souza
Darllene Virgínia Ribeiro dos Santos
Dulcinéia Iva da Silva
Edilene Maria Gomes da Silva
Edinéa Barbosa Cordeiro
Edla Soares
Edvania Arcanjo de Nascimento Barros
Egineide Edilene S P de Lucena
Eliete Ferreira Oliveira de Paula
Eliete Marques de Oliveira Souza
Elkydóritt da Silva Santos
Enilson Quintino de Assis
Erk Sonia Alves dos Santos
Evanilson Alves de Sá
Fabiana Morais Rito
Fabiana Santos Silva
Flávia Veras Pereira Xavier
Francineide de Souza Maia Sá
Francisca de Jesus Flor Pereira
Francismar de Jesus Flor Pereira
Gilvando Gabriel Arcanjo
Gilvania Muniz Oliveira Veloso
Helena Patrícia da Silva C. Albuquerque
Herlan José Tenório Ferreira
Iolanda Maria dos Santos Sá
Iracema Dantas dos Santos Alves
Ivanice Fernandes de Q Viana
Jakeline dos Santos Arcanjo
Janaina Bezerra de Souza
Jeannine Aládia Macêdo dos S. Sales
Jerusa dos Santos Moura
Jocileide Bezerra de Oliveira Carvalho
José Ferreira de Castro
José Luciano Tenório da Silva
José Paulino Peixoto Filho
Joseana Feitosa Dantas
Josefa Josiana Bezerra Brito
Joselayne Dayse de Souza Santos
Joselito Alves Arcanjo
Josenilda dos Santos Silva
Josineide Lira Pimentel de Vasconcelos

Josivânia Gomes da S. Nascimento
Jussara Bezerra Mergulhão
Kátia Monteiro da Silva
Laudijany Duarte Ferreira Soares
Lúcia de Fátima Freitas Faelante
Luciano Luíz Lopes
Lucilene Gomes da Silva
Lucimery Cavalcante M. de Oliveira
Lurdinalva Pedrosa Monteiro
Marcia Leocadia D. Amorim Rodrigues
Marcia Peres Alencar Cruz
Marcilene Maria de Lira Siqueira
Margarida Lacerda do Amaral Neta
Maria Alves Galdino
Maria Angélica Alves Dantas
Maria Aparecida Costa da Silva
Maria Aparecida Freire de O. Couto
Maria Aparecida Gomes Ferreira
Maria Claudiana da Silva
Maria Conceição Santos e S. Silva
Maria Cristina do n. Silva Brandão
Maria da Conceição da Silva Pereira
Maria da Glória Carlos de Araújo
Maria de Fátima da Silva Nascimento
Maria de Fátima de Santana
Maria de Fátima dos Santos
Maria de Fátima Ramos de Queiroz
Maria de Lourdes Moura Fonseca
Maria Dilma Marques T Novaes Goiana
Maria do Carmo de Oliveira
Maria do Socorro Batista Duarte
Maria do Socorro de Souza Freire
Maria do Socorro Modesto Valões
Maria do Socorro Valois Alves
Maria Edvânia da Silva Cavalcanti
Maria Erica de Oliveira
Maria Eugenia Nunes Bastos Sá
Maria Eunice de Matos Souza
Maria José da Conceição Silva
Maria José Ferreira da Silva
Maria José Henrique da Silva
Maria Magdala Lima Rodrigues
Maria Nereide Martins Araújo
Maria Rejane Campos Pereira Freitas
Maria Zélia J. de Araujo Galdino
Marileide Rosa de Oliveira
Marilene Rosa dos Santos
Marta Barbosa Travassos
Marta Lúcia Silva de Melo
Marta Maria de Lira
Marta Maria Silva dos Santos
Mayara Cyntia Pereira Mendes
Michelly Silva França Nascimento
Mizia Batista de Lima Silveira
Mônica da Silva Marques
Nádja Cristina Freire
Natsha Ferraz Canto Pessoa de Luna
Nilma Lúcia de Sales Silva
Noêmia Karina Araújo da Silva
Odair José da Silva

Paula Joelma Soares Ferreira
Reginaldo Araújo de Lima
Rilma Lêda Macário
Rivaldo José Barbosa Alves
Rosângela da Costa Castro
Rosileide Gomes Pereira de Melo
Rosilene Braz da Costa
Rosilene Braz da Costa
Sandra Albuquerque de Souza
Sandra de Souza Gusmão
Selma Medeiros de Araújo Aguiar
Silvana Alves Teixeira
Silvana Maria Brainer
Sílvia Helena Vasconcelos da Silva
Sílvia Maria Lopes de Oliveira

Simone da Silva Guimarães
Simoni Patrícia Sena da Silva Campos
Sinmonia Ribeiro de Arruda
Solange da Silva Batista Lopes
Sonia Regina Diógenes Tenório
Suelly Bezerra
Sylmara Kélbya Silvestre Wanderley
Tarcísia Rose de Souza Farias
Tayanne Rafaely Lima e Silva
Valdenice da Silva
Valéria Conegundes Barbosa Marques
Valmira Matias da Silva Santos
Vanda Maria Rodrigues Garcez
Veridiana Carvalho de M. e Brito
Vitória Teresa da Hora Espar

Acidália Gomes dos Santos Brito
Alcione Cabral dos Santos
Amália Dias dos Santos
Ana Maria da Silva
Andréa Ferreira de Arruda
Andreia Rodrigues de Souza
Andrêza Nailza de Moraes
Angela Maria Brandão de Lima
Anna Kalina B. C. de Melo
Antonia Carmelita Gomes Martins
Antonio Marcos Coutinho
Artemir Monteiro Lima de Almeida
Avreneide de Souza Xavier
Benedita Ângelo Cordeiro Torres
Betania Cristina Santos de Pina
Carline Gisele Pires de Moura
Carmelita Maria da Siva
Carolina Barbosa da Silva
Célia Maria Alves da Silva
Célia Maria dos Santos C. Andrade
Cícera Maria da Silva Alves
Cícera Quitéria de Oliveira Campos
Claudemar Manoel dos Santos
Cláudia Martins de Oliveira
Claudia Ribeiro
Clébson Costa do Nascimento
Dalma de Carvalho Novaes
Daniel Manoel de Oliveira
Danielly Freire de Oliveira
Débora Conceição Gonçalves dos Santos
Denise Maria Guedes Braga
Edeltrudes Cavalcanti de Melo Silva
Edna Maria dos Santos Duarte
Edymarie Lemos da Silva
Elias Ramos
Elizângela Rosa Daniel Oliveira
Emanuela Moreira Tavares
Emanuelly de Alcântara Passos
Érica Vanessa dos Santos
Ezequiel de Paula da Silva
Fabiola Lins Santos

Francisco Macário Araújo de Souza
Genivaldo Batista de Sobral
Georgos de Assunção Santos
Gerlaene Godói da Selva
Giovana Targino Freire Simão
Girílaine Godoi da Silva
Ioneide Damasceno Luz
Iranesse Alves da Costa
Janaina Carla Dornelas Rocha
Janaine José Alves
Janete Lopes Lacerda
Jaqueline dos Santos Silva
João Dyego da Cunha Amaral
João Euzébio da Silva
João Francisco da Silva
João Tavares Marques Filho
Joaquim Batista Silva Santos
Joara Martins Soares
Jódio Antony de Gusmão
Joelma Melo de Almeida
José Alves Honorato Filho
José Antonio Pacheco Neto
José Inaldo de Amorim
Joseildo Cavalcanti Ferreira
Josué Martins da Silva
Jussara Fitipaldy Gomes Silva
Kevelen Daiane da Silva
Lilian Alves Pereira Queiroz
Liliane Maria Freire de Freitas
Lindhiane Costa de Farias
Lindinalva Ferreira de Queiroz
Lucineide Cícera de Souza
Luiz Carlos Nogueira Botelho
Luiz Wanderson Evangelista Silva
Luzia do Socorro Fonseca
Manoel Gilberto da Silva
Marcia Limeira do Amaral Azevedo
Marconi Rodrigues de Lima
Maria Aparecida Freire de Souza
Maria Betania do N. Albuquerque
Maria Betânia Ferreira da Silva Santos

Maria Bezerra das Neves
Maria das Dôres Florencio de Araújo Silva
Maria das Graças Silva
Maria do Socorro Liberal Souza
Maria do Socorro Santos Cavalcanti
Maria do Socorro Venancio Silva
Maria Eliane dos Santos Oliveira
Maria Fernandes da Silva
Maria Gizelia Pereira de A. Araújo
Maria Goreti Tavares de Moura
Maria Jaqueline Alves Santos
Maria José Leite Brasileiro
Maria Josilma Soares da Silva
Maria Josimere da Silva
Maria Lourdes da Silva
Maria Luciana da Silva
Maria Luciana Martins Ramos
Maria Regicleide Nunes da Silva
Maria Rita da Silva Oliveira
Maria Tyene Eufrásio de Souza
Maria Virginia Virginia da Fonsêca
Maria Wiljânia de Souza
Marianne Rodrigues dos Santos
Marileide Maria da Silva
Marineide de Sousa Alcântara
Marineide Neves O. Assis
Marizalva Ferreira Tavares Lourenço
Marlene de Oliveira Lucas
Miriã Leyne Anunciada Paixão
Monica de Moraes Leite
Mônica Nayaria Araújo Meneses Vieira

Mosa Maria da Rocha
Nelicleide das Neves Santos de Mélo
Niclecia Sirlei Silva Santos da Costa
Olindina Maria Cruz do Nascimento
Paulo Rodrigues da Silva
Rafaell José de Brito Gomes
Railde Costa Silva
Raul Antonio da Silva
Renato de Menezes Pereira
Rita de Cássia Pessôa de Andrade
Rogilda Jorge Nunes
Ronald dos Anjos Silva
Rosangela Ramalho de Oliveira Alencar
Sandra do Nascimento Amaral
Severina José de Souza Freitas
Severino Flávio Pereira do Nascimento
Silvana Maria Nogueira Leite Cabral
Silvio Leandro Alves da Silva
Solange Marla dos Santos
Suzana Georgia Nobrega Farias Alves
Telma Maria da Silva Barbosa
Ubiratan Luiz Vieira Olímpio
Valdivete Guimarães de Souza
Valma Alaena da Silva
Valter Gomes da Silva
Valter José do Nascimento
Vanderlania Freitas de Siqueira
Veraíza Maria Monteiro
Verônica Maria Ramos Silveira
Vicente Natanael Lima Silva
Zenildo da Silva Pereira

Adriano Martins de Oliveira
Alba Valéria de Santana
Alison Fagner de Souza e Silva
Allan Melky de Lima
Almir Santos Araújo
Alvaro de Melo Rodrigues
Amarildo Elias das Chagas
Ana Carla Castanha Ferraz
Ana Cláudia de Melo Santos Oliveira
Ana Patrícia de Almeida Brito
André José do Nascimento
Andreia Magalhães Vieira Andrade
Arilenice Barbosa da Silva
Arley Anderson Alves e Silva
Bárbara Maria Gouveia
Benedita Erivangela Lopes da Silva
Carla Barbosa de Lima
Claudia Maristela Tenório de A. Ferro
Clóvis Ferreira Lima
Danielle Berto de Oliveira Melo Moraes
Dayane Mayara Bezerra de Araújo
Délio Roberto Freire
Diego Ramon de Freitas Neves
Edilene Alves dos Santos
Edinaldo do Nascimento Silva

Elanne Karla Bezerra Correia Cavalcante
Eliete Lopes Delmondes Filgueira
Elineide de Arruda Carvalho
Enoque Estevão Gomes
Eridiane Évellin da Silva Lemos Oliveira
Ezir George Silva
Fabiana Christina Couto Barreto de Souza
Fabiana Ferreira
Fábio Carmo dos Santos
Felipe Santos de Lima
Fernanda de Araújo Oliveira
Fernanda Moura dos Santos
Flávia Cordeiro dos Santos
Franciela Quesado Lopes
Francineide Maria de Oliveira
Francisco Ferreira Santana
Gilfrance Rosa da Silva
Givaneide Dionisio Roque
Givanildo Pedro de Lima
Glaucia Maria Lopes Gouveia
Henry Pereira da Silva
Inácio de Loiola da Silva
Ingrid Samiro
Iraci Pereira de Goês
Itamar Glaucio Gomes de Souza

Itamar Reis da Silva
Ivanira Maria da Conceição
Ivanize Giulyane Minervino Ferreira
Ivonete Azevedo Ferreira
Jacira Lourenço Teixeira
Jair Gomes Santana
Jakline Rodrigues Vasconcelos
James Davidson Barboza de Lima
Jamille Barbosa de Moraes
Jara de Lima Alencar
Jerlandia Soares Leal
João Paulo de Lemos
João Tadeu dos Santos
Joelma Maria Raimundo Farias
Joelma Santana do Nascimento
José Ademilton Marinho da Silva
José Claudemiro Vilaça de Lima
José Renato da Silva Feitosa
José Ricardo de Sá Barbosa
José Walter Soares de Oliveira
Josebias José dos Santos
Josefa Geny Pereira Dantas
Joseivania Rodrigues Bezerra da Silva
Jucilene Ramos dos Santos
Jucilene Rodrigues Silva
Karla Bárbara Silva de Albuquerque
Kátia Maria Batista da Silva
Katiana Cristina da Silva Gomes
Kerlianny Bezerra da Silva
Kleber Menezes da Silva
Laudenice Maria Silva Santos
Luciene Lopes dos Santos
Luiz Antônio Gonçalves de Lima
Manoel Luís da Silva Neto
Márcia Maria Alves e Silva
Marco Aurélio Gomes de Souza
Marcos Aurélio Dornelas da Silva
Maria Alcione da Silva Santos
Maria Angélica da Silva Trovão
Maria Aparecida Barbosa
Maria Aparecida Martins
Maria Aparecida Pereira Alves
Maria da Conceição de Souza Cruz
Maria da Glória Felix de Santana Xavier
Maria de Fátima dos Santos
Maria de Fátima Soares dos Santos
Maria de Lourdes Ferrão Castelo Branco
Maria do Carmo da Silva
Maria do Carmo dos Santos Rabelo
Maria Edivania Moraes de Souza
Maria Freire da Silva
Maria Gorety Barbosa de Melo
Maria Ivaneide da Silva
Maria Izabel Silva Costa

Maria José dos Santos
Maria José Fideles do Nascimento Silva
Maria José Gomes
Maria José Martins de Queiroz Santos
Maria José Nunes Figuerêdo Silva
Maria Jucicleide Rodrigues Wanderley
Maria Madalena Neta Soares
Maria Neide Bezerra Gondim da Silva
Maria Neuricéia Alves de Mariz
Maria Neuzete dos Santos
Maria Santos Saraiva Barbosa
Maria Sueli Matias da Silva Araújo
Marielça Balbino Cunha de Moraes e Silva
Marivalda Ferreira de Souza
Mariza Branquinho Silva
Martleusa Raimunda da Silva
Mikaele Cristina Marques de Souza
Moacir Freira da Silva
Morôni Laurindo do Nascimento
Natália Kécia Vieira Landim Oliveira
Norma Ferreira Zendron
Pedro Henrique Torquato
Quitéria Chalegre dos Santos Silva
Reginaldo Gomes Salvino
Reginaldo Seixas Fonteves
Ricardo Chaves Lima
Ricardo Domingos da Silva
Ricardo Francisco de Araújo
Rivoneide da Silva Nascimento
Roberto Laurentino de Souza
Rodolfo Barreto de Lima
Romário de Andrade Silva
Romilda da Silva Dória
Rosenilda Nunes da Silva
Rosilene Maria da Silva
Rosimere Nascimento Silva
Sandra Maria da Silva Tenório
Sandra Maria de Silva Araújo
Sandra Santana Freira
Serusa Vidal de Negreiros
Sheila Mayara Ribeiro do Carmo
Silvia Souza Santos
Sônia Maria Pereira
Suzete Sueli Pinheiro Campelo
Thereza Cristina Sales Faria
Valdirene Alves dos Santos
Vandivaldo da Costa Piancó
Vera Cheila Lima Nogueira
Vilmar Antônio Carvalho
Waldilma Batista de Santana
Zeranilda C. B. da Costa
Zirneide Correia Aprigio
Zoraylda Maria Carneiro de Almeida

Adriana Alvim Vaz
Adriana Patrícia de Oliveira
Alan Bruno Félix de Souza

Aldenice de Souza Araújo
Allan William de França Silva
Amanda Leitão de Mélo Peixoto

Amanda Pimentel Pereira de Carvalho
Ana Cristina de Asevedo Lima Pires
Ana Karla Pereira Andrade Silva
Ana Márcia Sousa Ribeiro
Ana Nery Marques Santana
Ana Paula do Amaral
Andréia Pollyanna dos Santos Calado
Ângela Monteiro Cavalcanti
Antônio Giovanio de Carvalho
Antônio Manuel da Silva Júnior
Cacilda Freire Novaes Bezerra
Carla Rogéria Rosa Ferraz
Carlos Alberto Oliveira da Silva
Carlos Fred da Silva
Cássia Simone Souza C Lima
Cleilson Gomes da Silva
Cleonildes Cordeiro da Silva
Débora Maria Bezerra Gonçalves
Delzuita Campos Dias
Denice Barreto Gomes
Denise Maria da Silva
Diana Maria do Nascimento
Diana Maria do Nascimento
Diogenes de Araújo Ramos
Diogo Pereira de Lucena
Dione Maria dos Santos
Dulcinéia Alves Silva Ribeiro
Edilton da Silva
Edna Maria da Costa Amorim
Ednaldo Francisco Leão da Silva
Ednário Lopes de Oliveira
Elaine Pereira Lopes da Veiga
Elisabete Ramos Magalhães
Elizante Lopes de Araújo Tenório
Ellen Jaqueline Muniz Pessoa
Eva da Fonseca Dourado
Evandro Alvares de Lira
Evaneide Gomes de Sá Silva
Fabiana Casé Malaquias Pontes
Fábio Alixandre Camelo de Lima
Fabíola Marinho Baralho
Francisco Adãomilson Coelho Souza
Gilvaneide Maria Serafim Ferreira
Glória de Souza Silva
Irailda Leandro da Silva
Ivana Carla Soares Pereira
Ivanice Trajano da Silva
Janete Pereira da Silva
Jéfferson Iran de Souza Lima
Jéssica Dayane Eufrásio de Luna
Joana D'arc Bento
José Adriano da Silva
Joseane da Cruz Cardoso do Nascimento
Josefa Pereira da Rocha Paiva
Josefa Rosilane da Silva Xavier
Joselita Alves da Silva

Josenildo Henrique da Silva
Jucileide de A Leite
Jucimeire Gonçalves Feitosa Félix
Juliana Alves Pereira
Leidilma Santos de Oliveira
Leiliane Pereira da Silva
Lúcia de Fátima Honório da Silva
Lucijane Athayde Fonseca
Márcia Barcelos de Oliveira
Márcia Marques de Souza
Marcos Alessandro de Oliveira Galindo
Maria Aparecida Alves da Costa Oliveira
Maria Aparecida da Silva
Maria Auxiliadora dos Santos Souza
Maria Betânia de Oliveira
Maria Cristina do N S Brandão
Maria da Natavidade Freitas Silva
Maria Dalvani Soares da Silva
Maria de Lourdes Leonel da Silva
Maria do Carmo Amaral Pereira
Maria Dolores Ribeiro de Sousa
Maria Izabel Costa Moreira
Maria José da Silva
Maria José Onorato de Melo Araújo
Maria Josévania de A Proxedes
Maria Simone Xavier Santos
Marinês Faustino dos Santos
Mariete Maria de Sousa
Mavíael Maciel da Silva
Milca Cruz Lima
Mônica Adriana Melo França
Oliveira Miguel Antônio de Souza Júnior
Paulo Jorge da Silva
Paulo Manuel Lins
Rejamaría da Mota
Risonete Bezerra Martins
Rosa Maria de Souza Leal Santos
Rosangela Rodrigues de Souza
Roseane Maria Cavalcanti de Almeida
Roseane Ribeiro de Lima
Rosemary Leite de Freitas Almeida
Rosiane Helena da Mata
Rosilene Melânia da Silva
Rosinete Teodora de Lima Santana
Samuel do Nascimento Pereira
Sandra Aparecida Vasconcelos
Soraya de Omena Silva
Soraya Lúcio Silvestre e Silva
Suely de França Silva Albuquerque
Valquíria de Lima Ramos dos Santos
Vandeilson da Silva Santos
Vanuzia Pereira de Macedo Machado
Vera Lúcia dos Santos
Vilma Maria Crispim da Silva
Yeda Luis de Sousa Pereira de Lima

