CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental

Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

1.° ao 9.° ano

Volume 3

Ciências Humanas

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
Rafael Greca de Macedo

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
Maria Sílvia Bacila

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA
Oséias Santos de Oliveira

DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA
Maria Cristina Brandalize

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES
Elizabeth Dubas Laskoski

COORDENADORIA DE REGULARIZAÇÃO
Eliana Cristina Mansano

COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS
Flávia Correa de Almeida Faria Gomes

COORDENADORIA DE RECURSOS FINANCEIROS DESCENTRALIZADOS
Adriano Mario Guzzoni

COORDENADORIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÃO
Estela Endlich

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
Andressa Woellner Duarte Pereira

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Kelen Patrícia Collarino

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
Simone Zampier da Silva

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
João Batista dos Reis

DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
Gislaine Coimbra Budel

COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIA E REDE DE PROTEÇÃO
Angela Cristina Piotto

COORDENADORIA DE PROJETOS
Andréa Barletta Brahim

Apresentação

A cidade, já dizia Plutarco na antiga Grécia, é o melhor instrutor. Nessa interface transdisciplinar, a cidade educa os seus sujeitos, e esses vivem suas realidades e devolvem para as cidades suas demandas. São incomparáveis os contextos de distintas cidades, dado o público, o movimento histórico, a realidade que se materializa em cada uma.

É na concepção de tomar a cidade como contexto educador que o currículo da educação infantil e do ensino fundamental da cidade de Curitiba constitui-se, torna-se sempre realidade para as crianças e os estudantes em sua dimensão local. Nessa lógica, a globalidade é uma consequência, pois, segundo nosso teórico russo Leon de Tolstoi, só é global quem é capaz de cantar a sua aldeia. Nos estudos curriculares atuais, a discussão sobre a dimensão local e a dimensão global está em evidência, tensionada, como se uma pudesse ser maior do que a outra. E não pode ser. No entanto, o caminho para o desenvolvimento de um currículo que dialogue com a realidade e permita a inserção de uma criança da educação infantil e de um estudante do ensino fundamental, levando em consideração as condições psicossociais, é pelo menos coerente, quando tem fatos locais como ponto de partida. Quanto mais se conhece sobre a sua realidade, maiores as possibilidades de estabelecer relações com conhecimentos globais.

Curitiba é uma cidade vocacionada como território educador e, por essa construção ao longo de sua história, constituída pelo seu povo, pelos agentes sociais e educacionais, multiplica-se em muitos territórios educadores. Convida a seu estudo do meio, espera retorno, dialoga, avança como cidade. Como consequência dessa dimensão de cidade que educa, Curitiba possui um currículo articulado com as dimensões local e global, dialógico, aberto a revisões. Esta edição dialoga com a Base Nacional Comum Curricular e suas diretrizes, e ganha o título de um currículo da nossa Cidade Educadora, movimento nascido nos anos 1990, em Barcelona, que congrega mais de 500 cidades no mundo com o potencial educador.

Faz-se jus destacar que o currículo para uma cidade educadora nasce antes da honraria, precede as ações internacionais e se consagra com o título da cidade como mérito.

Esse é o nosso documento-guia, eixo das ações do cotidiano dos centros municipais de educação infantil e das escolas, ferramenta diária do trabalho do pedagogo, mas não pode ser a última verdade. Exatamente como guia, como instrumento, estará sempre aberto ao diálogo, vivo, pulsante, conversando com a realidade educacional.

Bom trabalho!

Maria Sílvia Bacila

Secretária Municipal da Educação de Curitiba

Sumário

Ensino Religioso 11

Currículo – Rede Municipal de Ensino de Curitiba 11

Referências 21

Ciclo I 23

Ciclo II 30

Ciclo III 35

Geografia 39

Currículo – Rede Municipal de Ensino de Curitiba 39

Referências 46

Ciclo I 48

Ciclo II 59

Ciclo III 67

Ciclo IV 76

História **89**

Currículo – Rede Municipal de Ensino de Curitiba 89

Aula Histórica 91

Referências **98**

Ciclo I **100**

Ciclo II **109**

Ciclo III **118**

Ciclo IV **124**

Educação Integral **137**

Educação Integral em Tempo Ampliado 137

Práticas Educativas 140

Planejando a Oficina Pedagógica 141

Referências **142**

Práticas de Educação Ambiental **143**

Oficinas Pedagógicas 146

Referências **148**

Currículo do Ensino Fundamental

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

1.° ao 6.° ano

Ensino Religioso

Ensino Religioso

"A diversidade cultural constitui-se em um dos mais valiosos bens da humanidade, na medida em que expressa a criatividade humana em construir elementos simbólicos que servem de referência para a constituição das identidades pessoais e coletivas. É uma das fontes do desenvolvimento humano, de ampliação dos horizontes e sentidos, à medida que cada cultura é apenas parte de um mundo complexo que tem muito a aprender com as outras culturas existentes"

Cecchetti

CURRÍCULO – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA[1]

De acordo com a legislação vigente[2] , o Ensino Religioso faz parte da formação básica do cidadão e, assim, compõe a grade curricular das escolas públicas de Ensino Fundamental. Historicamente, este componente curricular passou por inúmeras transformações, desde a sua organização até o objeto de estudo e ciência de referência. Na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, as discussões acerca do Ensino Religioso, seus conteúdos e objetivos de aprendizagem, como parte integrante do Currículo do Ensino Fundamental, remontam o início da década de 1970. Dessa forma, tendo em vista os princípios de laicidade[3] do Estado , observamos que a religião enquanto objeto de fé pertence ao espaço da vida privada; sendo assim, a escola promove o estudo do Fenômeno Religioso[4] e suas influências na vida cotidiana da sociedade.

---

1 Considerando o processo de construção histórica inerente a este documento, destaca-se a consolidação do Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, do 1.° ao 9.° ano, em diálogo com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como fruto do trabalho coletivo dos profissionais da rede.

2 Artigo n° 210 da Constituição Federal de 1988 e Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96).

3 O Brasil é oficialmente um Estado laico, desde a publicação do Decreto 119-A, datado de 1890.

4 Compreendemos como Fenômeno Religioso aquilo que aparece, que se mostra, como as manifestações, gestos e representações de uma religiosidade e/ou espiritualidade na sociedade. Assim, o Fenômeno Religioso está presente na cultura e tradição dos povos, passando por todas as dimensões (biológica, psicológica e sociológica) do ser humano e influenciando sua vida na sociedade. Podemos ainda afirmar que o Fenômeno Religioso se expressa como uma manifestação histórica, cultural e organizadora de códigos de conduta e convivência, apresentando-se sob diversas formas de acordo com o tempo e o espaço em que o grupo está inserido.

A partir das discussões realizadas para a elaboração dos documentos norteadores da prática pedagógica, reunindo técnicos pedagógicos e especialistas da equipe de Currículo da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, em conjunto com a Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC)[5] , compreendemos que "se for na escola que a consciência humana das limitações se aprofunda, também é nela que a humanidade poderá aprender as razões de superação de seus limites"[6]. Então, estudar o Fenômeno Religioso, do ponto de vista do conhecimento científico, da diversidade e da garantia dos direitos humanos, promove também a emancipação dos estudantes, pois, permite despir-se dos preconceitos que levam à discriminação e à violência física e simbólica (expressa por atitudes de intolerância).

Para Oliveira et al. (2007), a seleção dos conteúdos curriculares do Ensino Religioso deve possibilitar a construção da criticidade e a análise da relação entre cultura e religião, baseadas em fundamentos antropológicos que permitem ao estudante a releitura do Fenômeno Religioso de caráter plural. Assim, os objetivos de aprendizagem visam promover a análise do Fenômeno Religioso a partir da realidade dos estudantes, ampliando e aprofundando os saberes. A organização dos conteúdos favorece a prática interdisciplinar, articula a construção dos saberes, aproxima o cotidiano dos conhecimentos sistematizados e permite as interações pessoais. No contexto brasileiro, encontramos múltiplos elementos que constituem a diversidade como uma realidade básica da vivência religiosa do povo. Dessa forma, estudar a religião significa lançar o olhar para uma gama extensa de diversidades, compreendendo o Fenômeno Religioso em sua pluralidade, o que também implica observar a refutação de toda e qualquer fé.

Conforme Guerriero (2005), temos que considerar o fato da religião ser multidimensional, sendo necessárias várias perspectivas para o exercício de sua compreensão. É importante ressaltar que a diversidade é, na formação da sociedade brasileira, um componente relevante para o entendimento do Fenômeno Religioso.

Podemos afirmar que o Ensino Religioso se dedica ao estudo da diversidade religiosa e cultural, compreendendo e respeitando as inúmeras formas de crença e não crença ,

5 Tal associação atua em convênio de cooperação técnica com a Secretaria Municipal desde o início da década de 1970, em cumprimento ao descrito na legislação, no que diz respeito à "entidade civil", que participa da elaboração dos currículos escolares de Ensino Religioso da Rede Pública de Ensino.

6 A Raiz do Fenômeno Religioso. Disponível em: www.portaleducacao.com.br, Acesso em:23/07/2019.

além de representar um importante campo na garantia dos direitos humanos e respeito à liberdade de expressão religiosa e não religiosa[7].

> O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (BNCC, 2018, p.435).

Compreendemos que, através da democratização dos saberes oriundos do universo simbólico, presente nas organizações religiosas, oportunizamos aos estudantes conhecer e refletir acerca do Fenômeno Religioso, observando diferentes manifestações do Sagrado, individual e/ou coletivamente, seja na **matriz indígena**, presente nos saberes dos povos originários das Américas; nas diferentes vertentes presentes na **matriz ocidental**, trazida inicialmente pelos colonizadores cristãos e, posteriormente, ampliada através do processo de imigração; na **matriz africana**, ressignificada e muitas vezes construída no Brasil através da diáspora africana; por fim, na **matriz oriental**, trazida no processo de imigração.

O Ensino Religioso contempla a análise de diferentes relações entre o Fenômeno Religioso e a sociedade. Por essa razão, dividimos o planejamento das aulas em três passos, o primeiro deles sendo: a mobilização para o conhecimento, buscando um fazer pedagógico dinâmico, de maneira que professores e estudantes possam, juntos, ressignificar o conhecimento. Assim, faz-se necessário identificar os conhecimentos prévios que os estudantes têm acerca dos conteúdos e as relações que estabelecem entre esses conhecimentos e sua vida cotidiana, promovendo a mobilização para o conhecimento.

O próximo passo é a construção e/ou sistematização desse conhecimento que, por

7 Compreendemos como parte das expressões não religiosas as diferentes formas de materialismo, ateísmo e agnosticismo, além das diferentes filosofias de vida.

vezes, se encontra no senso comum, sendo necessário que o professor estabeleça relações entre teoria e prática, contextualizando a realidade dos estudantes com os conhecimentos científicos (SAVIANI, 1991). Dessa forma, ao contrário da ideia de uma escola reprodutora visamos o trabalho com a construção do conhecimento.

Por fim, seguimos para o terceiro passo do planejamento, em que professores e estudantes irão ressignificar os saberes, elaborando a síntese do conhecimento, para que os conteúdos desenvolvidos nas aulas passem a ter significado na vida do estudante. Esses três passos: mobilização, construção e síntese do conhecimento, de acordo com Vasconcellos (1992), auxiliam no fazer pedagógico, compondo uma parte fundamental do planejamento das aulas, no qual devem ser considerados os objetivos de aprendizagem que, em conjunto com os conteúdos e os critérios de ensino-aprendizagem, compõem os elementos necessários ao plano de Ensino Religioso.

O Currículo do Ensino Fundamental está configurado de acordo com os estudos realizados em conjunto com os professores e parceiros, em conformidade com a BNCC, documento organizado por "unidades temáticas", dentre as quais estão distribuídos "objetos de conhecimento". Tais unidades são: identidades e alteridades, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida. A partir dessas unidades, os objetos de conhecimento para cada ano são: práticas espirituais ou ritualísticas, espaços e territórios sagrados, mitos, crenças, narrativas, oralidade, tradições orais e textos escritos, doutrinas, ideias de imortalidade (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, entre outras), códigos éticos e filosofias de vida. Por esse motivo, os critérios de organização das habilidades na BNCC expressam um arranjo possível para a realidade de Curitiba. Sendo assim, organizamos os conteúdos do Ensino Religioso, deste município, com base nessa divisão e nos estudos realizados nas últimas décadas.

Importante salientar que, para o encaminhamento pedagógico se desenvolver em sala de aula, é de suma importância contemplar as quatro matrizes que formam a religiosidade brasileira: indígena, ocidental, africana e oriental. A finalidade do estudo dessas matrizes vem ao encontro do fortalecimento do exercício da cidadania, do incentivo ao conhecimento, ampliando os horizontes dos estudantes acerca da diversidade religiosa. Ressalta-se que a capacidade de um diálogo inter-religioso e da liberdade religiosa está intrinsecamente ligada à liberdade de consciência, de pensamento e de expressão, sem as quais a dignidade humana é aviltada e ofendida.

> O componente curricular Ensino Religioso, articulado com as demais disciplinas, contribui para a construção de uma outra visão de mundo, de ser humano e de sociedade, considerando o religioso na qualidade do questionamento e da atitude com que a realidade de cada um é abordada. Percebe o religioso como uma dimensão humana que vai além da superfície dos fatos, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações e auxilia o ser humano a interagir na sociedade de forma responsável e atuante. (OLIVEIRA et al, 2007, p. 101).

Assim, a construção e a socialização do conhecimento religioso se dá por meio das estratégias que serão utilizadas em sala de aula, como compartilhar experiências entre os estudantes, pesquisas em diferentes plataformas, leitura e interpretação de textos, análise de imagens e de objetos simbólicos, acesso a filmes, literatura, entre outras possibilidades de abordagem. As possibilidades de aprendizagem são ainda ampliadas ao utilizarmos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tornando possível a interação e o compartilhamento das ações nas páginas das unidades, ampliando o alcance da aprendizagem para além dos muros da escola, possibilitando, ainda, o trabalho com imagens, textos, vídeos e visitas a lugares sagrados de todo o mundo pela internet. Ressalta-se a extrema importância do aprofundamento ser gradual, considerando a faixa etária do estudante e a linguagem adequada, de forma que o diálogo seja facilitador da interação: estudante/professor/conteúdo/metodologia. Os conteúdos precisam estar articulados entre si, estabelecendo relações de interdependência, para aprofundar, ampliar e ressignificar o conhecimento sobre o Fenômeno Religioso.

Ao abordarmos as diferentes organizações religiosas, analisamos seu papel, origem histórica, mudanças no decorrer dos tempos, estrutura hierárquica, lideranças, fundador, personalidades, ação social, modo de ser, pensar e agir das pessoas, bem como a possibilidade de diálogo inter-religioso. Abordamos também o conceito de cultura religiosa e como se estabelecem as relações na convivência entre pessoas de diferentes crenças, permitindo, assim, a análise do Fenômeno Religioso, que compreende o Sagrado na perspectiva da diversidade religiosa.

A religião é um fenômeno que as sociedades humanas têm produzido em diferentes contextos geográficos e apesar de muitos não participarem de nenhuma religião, sua influência é inegável. Compreendemos, então, que as organizações religiosas fazem

parte da nossa sociedade e exercem grande influência no meio político, econômico e moral, permeando as relações humanas. Uma de suas funções é contribuir para com o processo civilizador da humanidade, orientar as pessoas em sua busca e relação com o Sagrado, dar respostas às questões existenciais e sustentação à existência da comunidade, por meio de preceitos éticos. Assim, as religiões estão presentes em nosso cotidiano, sendo visíveis através da diversidade religiosa no contexto em que vivemos e podem ser reconhecidas nas práticas sociais dentro e fora do contexto escolar.

É possível identificar a presença de diferentes organizações religiosas nas comunidades, seja pela presença de templos ou por meio da atuação das lideranças religiosas (padres, pastores, pai de santo, rabinos, entre outros) nesses espaços de convivência. Em alguns desses grupos, percebe-se que há diferenças entre a atuação de lideranças exercidas por homens e mulheres que, em geral, cumprem funções e papéis definidos, fundamentais para a manutenção e sobrevivência das instituições religiosas. Em alguns casos, percebemos uma participação mais efetiva das mulheres e em outras menos, dependendo da sua estrutura interna, de sua doutrina e dos seus preceitos.

Para algumas religiões patriarcais, o papel do homem na hierarquia religiosa é preponderante (religião Católica: papa, bispo, padre); em outras, as funções mais importantes podem ser desenvolvidas também pelas mulheres (religiões de matriz africana: mãe de santo, ialorixá) e há algumas em que a principal função de liderança é desenvolvida unicamente por mulheres e pelo culto a deusas (religião Wicca). Nesse sentido, abordamos a atuação de homens e mulheres dentro dessas organizações e o Sagrado Feminino por meio do estudo do Fenômeno Religioso nas religiões que têm as deusas como figura de adoração e devoção (Durga, Deusa Mãe, entre outras) e mulheres de grande importância para a comunidade religiosa (Maria, Sara, etc.).

Algumas organizações místicas e filosóficas não se caracterizam como religiões, mas como filosofias de vida e escolas de pensamento, embora tenham aspectos similares aos sistemas religiosos, como rituais, símbolos, práticas espirituais e espaços destinados a reuniões. Em sua maioria, essas organizações têm, enquanto Currículo do Ensino Fundamental – Ensino Religioso, a finalidade de ensinar e de capacitar as pessoas a viver em harmonia com as leis cósmicas e naturais, de forma adogmática.

A cultura, de modo geral, é expressada por meio dos símbolos, que são criações humanas e que possuem a função básica de comunicar ideias. As culturas religiosas se sustentam

por meio dos símbolos presentes nas estruturas arquitetônicas, nas vestimentas, nos objetos sagrados, nos sons, nos gestos, nas artes, nos animais sagrados, entre outros.

> Em um processo de aproximação e inter-relação, o lugar é carregado de simbologias, é o espaço familiar para o sujeito, é o local onde se dão suas relações diárias. Constrói-se o entendimento de lugar na relação de afetividade e de identidade onde o particular e o histórico acontecem. O que torna um lugar sagrado é a identificação e o valor atribuído a ele, ou seja, onde ocorreram manifestações culturais religiosas. (PARANÁ, 2008).

Assim, os lugares sagrados são locais onde o Fenômeno Religioso simbolicamente se manifesta. Podemos destacar alguns lugares da natureza, como rios, lagos, montanhas, grutas, cachoeiras, etc.; ou, ainda, os lugares construídos pelo ser humano, como templos, cidades sagradas, cemitérios, etc. Ao citarmos os lugares sagrados em nosso currículo, fazemos menção aos espaços de vivência, utilizando conceitos de geografia e descrevendo-os como espaços mais próximos dos estudantes, experienciados de forma direta por eles, bem como outros espaços que são explorados por meio de imagens, vídeos e demais recursos. Os espaços de referência são os descritos especificamente no plano curricular, possibilitando aos estudantes uma aprendizagem processual, progressiva e permanente. Entendemos que um recorte espacial específico precisa estabelecer conexões entre essas duas dimensões. “Trata-se, na verdade, de realizar um ir e vir constante entre o próximo e o distante, em que um explica o outro.” (KIMURA, 2010, p. 102).

Os ritos são celebrações próprias das organizações e manifestações religiosas e essas celebrações são formadas por um conjunto de rituais. Sendo os ritos compreendidos como a recapitulação de um acontecimento sagrado anterior, reiteram a memória e a preservação da identidade de diferentes organizações e manifestações culturais e religiosas e têm diferentes funções. Entre os diversos tipos de ritos e seus rituais religiosos, destacamos:

- **Mortuários e funerários:** cerimônias de despedida e homenagem a alguém na prática do sepultamento ou cremação, conforme a tradição cultural e religiosa de cada povo;

- **Iniciação ou passagem:** os ritos de iniciação são em geral aqueles relacionados a passagem de uma fase da vida para outra, como a passagem da infância para a vida adulta ,indicando a capacidade de assumir as tarefas de adulto, citamos como exemplo o Bar Mitzvah e Bat Mitzvah no Judaísmo e a Crisma no catolicismo. A feitura de cabeça no candomblé, e o cruzamento de pai de santo na Umbanda , são exemplos de ritos de passagem na ordenação de líderes das diversas organizações religiosas.
- **Celebrativos ou festivos:** Natal, Awajy ete, Diwali, Festa dos Erês, entre outras comemorações existentes nas diversas organizações;
- **Purificação:** rituais que propiciam a participação nas cerimônias ou acesso aos mistérios sagrados, como o banho de purificação no rio Ganges, a purificação (lavagem) das mãos e do rosto antes da prece na tradição muçulmana;
- **Adivinhatórios:** os oráculos ou rituais que propiciam um prognóstico ou presságio, como o jogo dos búzios, a consulta aos textos sagrados para obter respostas ou orientações sobre determinada situação, entre outros;
- **Cura:** rituais que objetivam a cura de enfermidades físicas, mentais e espirituais, como o ritual do benzimento, o passe na umbanda, johrei para os messianicos e a água fluidificada para os praticantes do espiritismo.

Outro aspecto importante das organizações religiosas pode ser observado a partir das festas , que podem ser definidas como eventos organizados pelos diferentes grupos religiosos, com objetivo de ritualizar um acontecimento primordial: confraternização, rememoração dos símbolos, períodos ou datas importantes (PARANÁ, 2008). Entre eles, destacam-se: peregrinações, festas familiares e festas nos templos. Pode-se citar como exemplos de festas religiosas a serem trabalhadas no Ensino Religioso: Festa do Dente Sagrado (budista), Kuarup (indígena), Festa de Iemanjá (afro-brasileira), Pessach (judaica) e Natal (cristã).

A representação do Sagrado, construída historicamente, manifesta-se a partir do potencial expressivo do ser humano, podendo materializar-se nas múltiplas formas de linguagens sagradas. A interconexão dessas linguagens, apresentadas a partir de uma variedade de formas, se complementam e abrem caminho para a captação permanente de sentido na leitura do Fenômeno Religioso presente nas sociedades:

- **Arte sagrada:** compreensão das diferentes representações do Sagrado na perspectiva das linguagens artísticas.

Para efetuar a leitura do Fenômeno Religioso, por meio de múltiplas linguagens, sugerimos estabelecer um diálogo entre a arte e o Fenômeno Religioso. Por meio desse exercício, o professor poderá utilizar imagens arquitetônicas, pinturas, esculturas, música, dança, entre outras criações artísticas, desde que estejam intimamente relacionadas ao Fenômeno Religioso.

- **Narrativas Religiosas:** compreensão da construção histórica dos textos sagrados e do entendimento de que o texto é um comunicado que pode ser expresso em diferentes linguagens, como a linguagem escrita e a oral. A literatura religiosa encontra várias formas de se apresentar, como narrativas de mitos, lendas, profecias, oráculos, preces, sapiência, poesia, doutrina, entre outras.

Na abordagem desses conteúdos, qualificamos o Ensino Religioso de caráter plural, epistemológico, histórico e cultural e também superamos os modelos confessionais e/ou focados em valores humanos, promovendo a compreensão do Fenômeno Religioso na nossa sociedade em um exercício de alteridade.

A BNCC aborda o Ensino Religioso como área do conhecimento. Dessa forma, em consonância com a legislação vigente, apresenta competências e conteúdos a serem trabalhados do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. Da mesma forma, o Referencial Curricular do Estado do Paraná contempla o Ensino Religioso ao longo do Ensino Fundamental.

Faz-se necessário, porém, salientar que, no caso das escolas públicas da Rede Estadual do Paraná, a oferta do Ensino Religioso, na prática, se dá do 1.º ao 7.º ano do Ensino Fundamental, não estando presente na grade curricular das turmas de 8.º e 9.º anos. Segundo a equipe técnico-pedagógica responsável pelo componente curricular Ensino Religioso, essa discrepância entre prática e referencial se dá por uma questão organizacional. Assim, a RME de Curitiba, referência no trabalho realizado com o Ensino Religioso escolar, a fim de garantir a qualidade no ensino, tendo em vista o pleno desenvolvimento dos estudantes do Ensino Fundamental I e II, tem como interesse manter a oferta do Ensino Religioso para as turmas de 1.º a 6.º anos. Acreditamos que, de acordo com o descrito no Currículo do Ensino Fundamental, aliado à prática desenvolvida por

nossos professores em sala de aula, os estudantes da RME atingem as competências gerais destinadas ao Ensino Religioso na BNCC.

Nesse sentido, as avaliações e os projetos de formação continuada têm como prerrogativa o pleno desenvolvimento dos estudantes e a abordagem das competências descritas na BNCC:

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. (BRASIL, 2018, s/p).

Dessa forma, a RME de Curitiba, com base nos princípios da autonomia presentes na LDB e, em consonância com o que está descrito neste Currículo do Ensino Fundamental, a fim de garantir a qualidade da educação e o pleno desenvolvimento dos estudantes, deve manter o formato que vem sendo utilizado no Ensino Religioso, contemplando este componente curricular nas turmas do 1.º ao 6.º ano e investindo na formação continuada dos professores e nos programas de ampliação cultural de professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 9 abr. 2019.

CARVALHO, F. M. de. **Diáspora africana:** travessia atlântica e identidades recriadas nos espaços coloniais. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/835/773>. Acesso em: 25 mar. 2015.

COSTELLA, D. O fundamento epistemológico do ensino religioso. In: JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (Orgs.) **O ensino religioso no Brasil.** Curitiba: Champagnat, 2004.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental.** Vol. 5. Curitiba, 2016. Disponível em: < multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10352/download10352.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GUERRIERO, S. **Desafios atuais aos estudos da religião.** Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/05/10.shtml>. Acesso em: 15 abr. 2015.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

OLIVEIRA, L. B. [et al.]. **Ensino religioso no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso.** Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso.** Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Paraná.** Curitiba, 2019. Disponível em: < www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1991.

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 38, 1992.

Ensino Religioso

Ciclo I

Plano Anual

1.° ANO – ENSINO RELIGIOSO		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.	• O eu, o outro e o nós	• Identifica semelhanças e diferenças entre seus pares.
• Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam. • Compreender que os nomes podem ter origem: étnica, cultural e religiosa.	• O eu, o outro e o nós	• Reconhece e compreende que o seu nome e o das demais pessoas podem ter origem: étnica, cultural e religiosa. Ainda, que esses nomes os identificam e os diferenciam.
• Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. • Valorizar a diversidade de formas de vida.	• Imanência e transcendência	• Reconhece as características físicas, percebendo que algumas são étnicas, enquanto outras são individuais valorizando a diversidade.
• Conhecer a diversidade religiosa da cidade de Curitiba, contemplando as quatro matrizes.	• Organizações religiosas	• Reconhece a diversidade religiosa da cidade de Curitiba, contemplando as quatro matrizes.
• Conhecer alguns lugares sagrados existentes na cidade de Curitiba, contemplando as quatro matrizes.	• Lugares sagrados	• Aponta alguns lugares sagrados de Curitiba, contemplando as quatro matrizes.

• Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. • Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.	• Sentimentos, lembranças e memórias	• Reconhece que as pessoas possuem sentimentos, lembranças, saberes, memórias, gostos e crenças e as manifestam de diferentes formas.
• Conhecer alguns mitos de criação, orais e escritos, das quatro matrizes.	• Linguagens sagradas	• Identifica alguns mitos de criação, orais e escritos, das quatro matrizes como forma de registro de saberes e crenças.

2.° ANO – ENSINO RELIGIOSO		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Reconhecer os diferentes espaços de convivência. • Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.	• O eu, a família e o ambiente de convivência	• Reconhece os diferentes espaços de convivência, identificando as diversas formas de conviver e demonstrar seus costumes e crenças nesses espaços.
• Identificar a diversidade de lugares sagrados na cidade de Curitiba, reconhecendo suas características nas quatro matrizes.	• Lugares sagrados	• Identifica os lugares sagrados existentes na cidade de Curitiba, reconhecendo suas características nas quatro matrizes.
• Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.	• Memórias e símbolos	• Identifica símbolos presentes em diferentes espaços, distinguindo religiosos de não religiosos.
• Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.	• Símbolos religiosos	• Diferencia alguns símbolos religiosos de não religiosos, compreendendo sua função.
• Reconhecer a diversidade religiosa presente na cidade de Curitiba, contemplando as quatro matizes, construindo seus referenciais de entendimento das diferenças.	• Organizações religiosas	• Identifica a diversidade religiosa em situações do cotidiano na cidade de Curitiba, contemplando as quatro matrizes.
• Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).	• Memórias e símbolos	• Compreende que memórias pessoais, familiares, escolares, comunitárias e religiosas podem ser registradas de formas diferentes.
• Reconhecer alguns mitos e textos sagrados orais que descrevam e expliquem fenômenos da natureza.	• Linguagens sagradas	• Distingue alguns mitos orais e escritos e sua função nas organizações religiosas.

• Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. • Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.	• Alimentos sagrados	• Reconhece e identifica o significado atribuído aos alimentos sagrados nas quatro matrizes.

3.° ANO – ENSINO RELIGIOSO		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. • Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.	• Espaços e territórios religiosos	• Identifica os lugares sagrados existentes no Brasil, caracterizando-os como locais de realização das práticas celebrativas das quatro matrizes.
• Reconhecer os elementos simbólicos da arquitetura religiosa das quatro matrizes	• Arquitetura religiosa	• Identifica e aponta alguns elementos simbólicos na arquitetura religiosa, contemplando as quatro matrizes.
• Reconhecer as diferentes organizações religiosas das quatro matrizes religiosas presentes no Brasil. • Reconhecer que as organizações religiosas possuem diferentes formas de estrutura hierárquica (liderança/personalidade), contemplando as quatro matrizes.	• Organizações religiosas	• Aponta diferentes organizações religiosas, reconhecendo que possuem diversas estruturas hierárquicas.
• Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas das quatro matrizes. • Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.	• Práticas celebrativas	• Reconhece as diferenças das práticas celebrativas nas quatro matrizes.

• Reconhecer diferentes tipos de festas religiosas populares no Brasil, contemplando as quatro matrizes.	• Festas religiosas	• Identifica diferentes tipos de festas religiosas populares no Brasil, reconhecendo que compõem as práticas celebrativas das diferentes religiões.
• Reconhecer locais de peregrinação existentes no Brasil.	• Lugares de peregrinação	• Reconhece alguns espaços de peregrinação, compreendendo sua função.
• Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas,contemplando as quatro matrizes. • Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.	• Indumentárias religiosas	• Reconhece as indumentárias religiosas, relacionando a simbologia presente com as diferentes manifestações religiosas.
• Conhecer o significado de diferentes animais sagrados presentes em algumas organizações religiosas das quatro matrizes.	• Animais sagrados	• Reconhece o significado de diferentes animais sagrados presentes em algumas organizações religiosas.

Ensino Religioso

Ciclo II

Plano Anual

4.° ANO – ENSINO RELIGIOSO		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. • Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas das quatro matrizes. • Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação)nas diferentes tradições religiosas das quatro matrizes.	• Ritos religiosos	• Identifica ritos presentes no cotidiano e nos espaços de vivência, reconhecendo suas funções em diferentes organizações religiosas das quatro matrizes.
• Reconhecer as características dos ritos e rituais mortuários e funerários das quatro matrizes. • Conhecer a função e importância dos ritos e rituais de cura nas quatro matrizes.	• Ritos religiosos	• Caracteriza diferentes tipos de ritos e suas funções nas quatro matrizes.
• Conhecer a existência de diferentes ritos e rituais de iniciação, contemplando as quatro matrizes. • Reconhecer a importância de diferentes ritos e rituais de passagem, contemplando as quatro matrizes. • Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte), contemplando as quatro matrizes.	• Ritos religiosos	• Reconhece a existência e a função dos ritos e rituais, assim como a sua importância nas organizações religiosas, contemplando as quatro matrizes

• Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas das quatro matrizes.	• Representações religiosas na arte	• Identifica representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.
• Reconhecer representações religiosas em festas populares do Brasil e do mundo, contemplando as quatro matrizes.	• Representações religiosas nas festas populares	• Percebe a presença de representações religiosas em festas populares do Brasil e do mundo, reconhecendo as quatro matrizes.
• Identificar a presença de elementos religiosos na cultura popular (expressões, instrumentos, imagens, etc.).	• Representações religiosas na cultura popular	• Reconhece elementos religiosos na cultura popular e em seu cotidiano.
• Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário, contemplando as quatro matrizes. • Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas das quatro matrizes.	• Ideias de divindades	• Reconhece a diversidade de representações de divindades nas diferentes organizações das quatro matrizes.
• Identificar a existência do sagrado feminino na diversidade religiosa contemplando as quatro matrizes.	• Sagrado feminino	• Reconhece a presença do feminino nas representações de divindades em diferentes culturas.
• Reconhecer o papel exercido por homens e mulheres na estrutura hierárquica das organizações religiosas das quatro matrizes.	• Atuação de homens e mulheres nas organizações religiosas	• Reconhece e identifica o papel exercido por homens e mulheres na estrutura hierárquica das organizações religiosas.

5.° ANO – ENSINO RELIGIOSO		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória, nas quatro matrizes • Conhecer a função e a importância da temporalidade sagrada e diferentes formas de medição do tempo nas organizações religiosas das quatro matrizes.	• Narrativas religiosas	• Relaciona a função e a importância da temporalidade sagrada nas narrativas como recurso para preservar a memória.
• Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas, contemplando as quatro matrizes. • Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte), contemplando as quatro matrizes.	• Mitos nas tradições	• Reconhece e identifica as funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
• Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos das quatro matrizes.	• Ancestralidade e tradição oral	• Reconhece a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.
• Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, entre outras. • Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral contemplando as quatro matrizes.	• Ancestralidade e tradição oral	• Identifica elementos da tradição oral e o papel dos sábios e anciãos na preservação e transmissão dos saberes ancestrais.
• Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.	• Ancestralidade e tradição oral	• Reconhece, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

• Compreender a função e a importância dos lugares sagrados das quatro matrizes no cotidiano das cidades.	• Lugares sagrados do mundo	• Identifica a função e a importância dos lugares sagrados no cotidiano das cidades.
• Observar a atuação política, econômica e social de líderes das diferentes organizações religiosas das quatro matrizes.	• Organizações religiosas do mundo	• Percebe a atuação política, econômica e social de líderes religiosos, relacionando com a ideia de representatividade.

Ensino Religioso

Ciclo III

Plano Anual

6.º ANO – ENSINO RELIGIOSO		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. • Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos.	• Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados	• Reconhece a função e a diversidade de textos religiosos escritos.
• Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. • Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.	• Ensinamentos da tradição escrita	• Reconhece que os textos religiosos trazem ensinamentos relacionados ao modo de ser e viver dos adeptos das organizações religiosas.
• Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas das quatro matrizes.	• Ensinamentos da tradição escrita	• Relaciona o estudo e a interpretação dos textos religiosos com as atitudes dos adeptos das organizações religiosas
• Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas das quatro matrizes. • Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas das quatro matrizes.	• Ensinamentos da tradição escrita	• Reconhece que diferentes práticas religiosas compõem o rol de linguagens utilizadas para expressão, comunicação e celebração do sagrado.
• Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, discutindo como essas escolhas influenciam atitudes pessoais e coletivas.	• Religião e direitos humanos	• Reconhece o princípio constitucional de liberdade religiosa e de consciência, relacionando-o com as atitudes humanas individuais e coletivas.
• Observar e discutir as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes organizações religiosas.	• Religião e direitos humanos	• Percebe a utilização e a influência das mídias e tecnologias nas organizações religiosas.

Currículo do Ensino Fundamental

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

1.° ao 9.° ano

Geografia

Geografia

"A Geografia é o estudo da natureza e também do homem que ocupa e transforma essa natureza. Mas, enquanto outras ciências estudam aspectos particulares da natureza e do homem, cabe à Geografia examinar e explicar a estreita relação e interdependência entre esses elementos."

Simone Selbach

CURRÍCULO – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA[1]

A Geografia tem como foco o estudo das relações existentes entre a natureza e a sociedade, e possui uma característica interdisciplinar que é fundamental para compreender o seu objeto de estudo: o espaço geográfico. Segundo Santos (2002, p. 61), "o espaço geográfico se define como uma união indissolúvel de sistemas de objetos e sistemas de ações, e suas formas híbridas, as técnicas" que revelam "como o território é usado: como, onde, por quem, por que, para quê." (SANTOS e SILVEIRA, 2002, p. 11). O ensino-aprendizagem da Geografia, na escola básica, conduz os estudantes à compreensão do espaço geográfico onde eles estão inseridos, para nele viver e conviver com outros sujeitos em sociedade, conhecendo a sua realidade socioespacial e, também, a diversidade de outras realidades, de outros lugares e de outros sujeitos. Nesse sentido, destaca também a BNCC que estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo onde se vive (BRASIL, 2017).

O documento da BNCC (BRASIL, 2017), assim como as categorias de análise apresentadas neste Currículo, está organizado com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea. São eles: região, paisagem, território, lugar, redes, entre outros, que são utilizados para compreender o espaço geográfico, levando os estudantes a fazerem a relação entre as escalas local e global e vice-versa, considerando, no processo de ensino-aprendizagem, seus aspectos afetivos e cognitivos.

1 Considerando o processo de construção histórica inerente a este documento, destaca-se a consolidação do Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, do 1.° ao 9.° ano, em diálogo com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como fruto do trabalho coletivo dos profissionais da rede.

Para que o espaço geográfico seja entendido como uma totalidade em movimento, portanto inacabada, definimos os eixos: **Sociedade, Espaço e Natureza.** Estes possuem uma relação de interdependência e são trabalhados de forma integrada. É a partir da relação entre eles que se busca a compreensão do que seja o espaço geográfico.

A **Sociedade** é representada pelos grupos de pessoas que compõem os diferentes espaços, levando em consideração os aspectos físicos, históricos, econômicos, políticos e culturais. Os principais conteúdos contemplados são: os grupos sociais e étnicos, a diversidade humana[2], a ação humana no processo de transformação do espaço geográfico e suas consequências no meio social e físico, as características demográficas e os movimentos populacionais dos diferentes espaços explorados por meio de mapas, gráficos e tabelas, bem como a transformação dos recursos naturais por intermédio do trabalho e das relações humanas em um contexto de globalização.

O estudo do **Espaço** geográfico contempla a compreensão de como se dão as diferentes organizações espaciais, resultado de uma dinâmica historicamente construída, abrange, também, aspectos relativos à representação cartográfica dos lugares. Esse eixo está ligado aos trabalhos desenvolvidos pela área da Alfabetização Cartográfica, e promove a ampliação das relações espaciais e o desenvolvimento de noções fundamentais, como a de lateralidade e descentração espacial. Ainda contempla o trabalho com a localização de objetos e elementos constituintes do espaço geográfico. Objetiva-se também o trabalho com os elementos e habilidades para compreender a construção de representações tridimensionais e bidimensionais (proporção, projeção, escala, localização, orientação, simbologia e representação) e a construção dos conceitos de lugar, paisagem, território e região.

A **Natureza** é entendida como o conjunto dos elementos naturais existentes no planeta Terra, que existem independentemente da presença humana, tendo o ser humano também o seu caráter natural. Quando o professor trabalha, por exemplo, a paisagem e os espaços de vivências[3] em seus aspectos físicos, a ênfase recai sobre os conteúdos relacionados ao conceito de natureza.

Dessa forma, a transformação das paisagens, a dinâmica da atmosfera, os processos e fenômenos naturais, bem como os recursos naturais renováveis e não renováveis e a

2 Diversidade humana aqui entendida como étnico-racial, religiosa, de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e geracional (idade), pessoas com deficiência, entre outras.

3 Espaços de vivências são os espaços que o estudante conhece independente do currículo escolar. Onde mora, passeia, assiste, "navega" e que contextualiza a sua vivência e realidade.

origem das matérias-primas utilizadas para a transformação em produtos industrializados também são abordados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

A Geografia tem estreita relação com as questões ambientais, pois ao estudar o espaço geográfico, também cabe a esse componente observar e analisar o meio ambiente e as inter-relações com o ser humano. Nesse âmbito, podemos integrar o trabalho voltado à formação socioambiental dos estudantes, com o objetivo de despertar a reflexão crítica da relação do ser humano com o meio ambiente. Assim, a discussão de problemas ambientais, que atingem as escalas local e global no ambiente escolar, permite que o professor promova ações que levem os estudantes a refletirem sobre seus comportamentos e atitudes em busca de uma sociedade sustentável.

A Geografia escolar, por meio da interação entre sociedade, espaço e natureza, preocupa-se com a formação do indivíduo e o exercício da cidadania, oportunizando aos estudantes a leitura e a reflexão do mundo em que vivem, a partir da compreensão de que o ser humano e os demais elementos da natureza compõem, de maneira integrada, o espaço socialmente constituído, transformado e organizado.

Ao compreender a organização do espaço como construção social, cultural, política e histórica, os estudantes entram em contato com manifestações de racismo, sexismo, discriminações social, cultural, religiosa, entre outras. Assim, pelo estudo da Geografia, eles têm a possibilidade de agir na reconstrução de uma sociedade que garanta os direitos fundamentais do ser humano.

Nessa perspectiva, adotamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Geográfica que se propõe a problematizar o cotidiano e levantar hipóteses para o quadro social posto, despertando a consciência espacial-cidadã, que é a consciência do que se vive, como se vive e de como se pode viver numa relação de mudanças eticamente responsáveis na realidade espacial. (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2013).

> Se buscamos uma Educação Geográfica na qual o aluno seja ativo e que esteja de acordo com a educação para a cidadania, não ocorrendo apenas a memorização de fatos, a aprendizagem por meio de conceitos espaciais de forma contextualizada mobilizará habilidades do pensamento [espacial], as quais darão autonomia à criança para compreender as conexões e condições dos mais diversos lugares, podendo ser produtora e leitora de mapas dessas localidades. O pensamento espacial é uma atividade cognitiva que permite as crianças refletirem, criticarem, compararem e compreenderem o seu lugar e outros no mundo. (CASTELLAR e JULIASZ, 2017, p.170).

Oportunizar a leitura dos espaços de vivências aos estudantes, segundo Kaercher (2007), favorece a construção de conceitos que lhes deem condições para relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, percebendo, dessa forma, os aspectos econômicos, políticos, culturais, entre outros, do mundo em que vivemos. Este é o trabalho da Educação Geográfica.

Para isso, o exercício do pensamento espacial com os estudantes, aplicando os princípios do raciocínio geográfico (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem) é de extrema relevância. Esses princípios são fundamentais para a compreensão dos fatos e fenômenos geográficos, como localização e distribuição na superfície terrestre e "[...] o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas". (BRASIL, 2017, p. 357).

No processo de ensino-aprendizagem em Geografia, realiza-se o trabalho com a metodologia da Alfabetização Cartográfica, a qual possibilita o entendimento e o domínio da representação do espaço pelos instrumentos, como os mapas e gráficos utilizados para a compreensão dos fenômenos geográficos. Assim, trabalhar com a Educação Geográfica significa dar condições ao estudante de ler o mundo de maneira que saiba situar-se (e não só localizar-se e descrever) e que saiba posicionar-se, assumindo uma atitude crítica com relação às desigualdades socioespaciais. Desse modo, em Geografia, é importante que o estudante perceba e represente o espaço, a fim de agir nele com autonomia.

Consideramos que a noção de espaço vai sendo construída ao longo do desenvolvimento humano e perpassa três fases: vivido, percebido e concebido, que ocorrem de forma gradual e simultânea, sendo ampliadas na medida em que a criança desenvolve as relações espaciais, inicialmente com o espaço topológico, depois projetivo e euclidiano. (ALMEIDA, 2010; PNAIC, 2015).

O espaço vivido é o espaço de ação e deslocamento, onde a criança está presente fisicamente ou tem alguma familiaridade. Nele se estabelecem as primeiras relações formadas pela criança, que são as topológicas elementares, usando referenciais, como dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, entre outros, os quais consideramos a base para a constituição das relações posteriores, utilizadas de forma cotidiana, bem como no trabalho sobre o espaço geográfico e cartográfico. As relações espaciais topológicas se processam na seguinte ordem: vizinhança (ao lado); separação (os objetos não estão

ligados uns com os outros, existem fronteiras entre eles); ordem (antes, entre e depois); envolvimento (entorno, trechos que se encaixam) e continuidade (na impossibilidade da ausência de espaço, faz-se recortes espaciais).

Já o espaço percebido é aquele em que a criança já esteve em algum momento, um espaço que pode ser lembrado. Quando, por exemplo, pedimos para que um trajeto seja desenhado, o estudante deve lembrar os elementos presentes no local sem estar nele. Isso possibilita o desenvolvimento das relações projetivas (perspectiva).

Inicialmente, a criança localiza objetos e elementos, tendo como referencial o seu próprio ponto de vista. Com o passar do tempo, levando em conta o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada um, ocorre uma descentração espacial, que nada mais é do que a percepção por parte do estudante que podem existir outros referenciais que não são os mesmos dele.

Outra noção importante é a de lateralidade, na qual primeiramente o estudante localiza objetos, levando em consideração a direita/esquerda, a partir do seu ponto de vista, tendo o seu corpo como referência; a seguir, a partir do ponto de vista do outro posicionado a sua frente; e depois, quando considera os objetos à direita/esquerda uns dos outros.

As relações euclidianas (coordenar pontos de vista) correspondem à etapa mais desenvolvida de compreensão da representação do espaço geográfico. Sendo possível quando o estudante é capaz de conceber o espaço por meio da construção, leitura e interpretação de documentos cartográficos, compreendendo o sistema de coordenadas geográficas, a conservação da distância, comprimento e superfície, e também a construção das medidas de comprimento, necessárias ao entendimento de convenções cartográficas universais.

As relações projetivas e euclidianas possibilitam o desenvolvimento da noção do espaço concebido, que é uma relação espacial mais abstrata, evocado por meio da leitura de um mapa, espaço que muitas vezes não foi experienciado fisicamente.

Esse processo ocorre de forma gradual e única para cada um, e é facilitado ou não pela estimulação ambiental, vivência sociocultural, bem como de mecanismos biológicos próprios.

Para o desenvolvimento das noções topológicas, projetivas e euclidianas, os professores trabalham com atividades de exploração espacial, atividades lúdicas e rítmicas, a confecção de maquetes e mapas e o desenho como representação do espaço.

Ao confeccionar maquetes coletivamente, o estudante observa o espaço, exercita a tomada de decisão e criatividade, tem acesso ao trabalho com as visões vertical e oblíqua, localiza objetos, utiliza a proporção ao representar o espaço real de forma reduzida, possibilitando o domínio visual do espaço, e por meio da planificação na construção de mapas, plantas, entre outros, vivencia a passagem da representação tridimensional (maquete) para a bidimensional (desenho).

Dessa forma, oportunizamos aos estudantes o desenvolvimento das habilidades necessárias para elaborar e ler mapas de forma eficaz, codificar e decodificar os símbolos, extrair a informação e interpretar a espacialidade ou a ordem dos elementos representados.

Assim, o estudante torna-se um mapeador, ou seja, alguém que constrói seus mapas e, a partir daí, torna-se um leitor de mapas oficiais. Suas representações do espaço da casa, da sala de aula, do bairro e do caminho casa/escola são importantes porque partem do significado para sua codificação. Nesses desenhos, os estudantes vão progressivamente coordenar pontos de vista, reduzir proporcionalmente as medidas do espaço real numa dimensão a ser representada e inventar símbolos que falem, além de localizar corretamente os objetos do espaço.

> A passagem desses 'mapas-desenhos' para um mapa cartograficamente sistematizado é o caminho metodológico da Alfabetização Cartográfica. (PASSINI, 2012, p. 28).

Os estudantes são sujeitos do conhecimento, muitos e variados são os lugares com os quais eles têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre as dinâmicas e processos geográficos desses lugares. Considerando o alcance da compreensão, utilizamos recortes espaciais como suporte para tratar dos conceitos que a Geografia traz. Porém, ao tratar esses recortes de maneira a fechá-los em si, desconsidera-se que muitas decisões que influenciam a realidade local podem ter sido originadas por decisões de escalas mundiais. Sendo assim, é necessário que sejam feitas as relações existentes

entre os espaços local e global. “Trata-se, na verdade, de realizar um ir e vir constante entre o próximo e o distante, em que um explica o outro.” (KIMURA, 2010, p. 102).

Os conhecimentos prévios são considerados em todas as etapas do processo de aprendizagem e não apenas como referencial inicial. A tarefa do professor é provocar o diálogo entre o conhecimento cotidiano e o saber científico. Assim, Castellar (2005) aponta que o uso de mapas e imagens é um ótimo recurso para trazer para a sala de aula esses conhecimentos prévios, pois estimulam habilidades mentais, tais como: classificar, analisar, relacionar, sintetizar, descrever e comparar. Outro encaminhamento utilizado é a aula de campo, que possibilita o contato in loco do estudante com o espaço e o fenômeno geográfico a ser estudado.

A proposta da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) colabora como recurso pedagógico. É importante que o trabalho docente privilegie o contato dos estudantes com as novas mídias e os diversos recursos tecnológicos, como internet, imagens de satélite, fotos aéreas, jogos, jogos eletrônicos, digitalização de imagens, jornais, vídeos, mídias sociais, entre outros, promovendo o desenvolvimento da capacidade de processar e analisar de forma crítica as informações veiculadas, para que possa reelaborar seu conhecimento. Outro exemplo que vem sendo muito utilizado é o visualizador tridimensional[4] de mapas, que pode ser usado em diversas plataformas. A utilização das tecnologias integradas aos conteúdos curriculares de Geografia permite a observação do espaço geográfico sob outra perspectiva.

Assim, o olhar geográfico do estudante é estimulado por meio de uma prática docente que contribua para a construção de conceitos, atuando na produção do conhecimento e na reflexão-ação sobre a realidade vivida.

Definidos os referenciais teóricos e metodológicos, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), apontamos objetivos por ciclo de aprendizagem e por ano, bem como conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem.

4 Como exemplo de visualizadores tridimensionais, podemos citar o Google Earth, que funciona como um aplicativo de mapas em três dimensões. Com ele, o usuário pode observar qualquer lugar do planeta, já que a ferramenta traz informações detalhadas, como parques, hospitais, aeroportos, florestas, cadeias de montanha, entre outros. (OLIVEIRA, M. Z. Imagens do Google Earth para fins de planejamento ambiental: uma análise de exatidão para o município de São Leopoldo/ RS. Disponível em: <http://pluris2010.civil.uminho.pt/Ac- tas/PDF/Paper48.pdf>).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D.; PASSINI E. Y. **O espaço geográfico:** ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. Educação Geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 160-178, 2017. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4779>. Acesso em 18 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Caderno 9/ Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 02. Jun. 2018.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: A Psicogenética e o conhecimento escolar. 2005 In: **Educação geográfica e as teorias de aprendizagens.** Cadernos Cedes: Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005.

KAERCHER, N. A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. 2007. In: SCHAFFER, N. O. (Org.) **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 8. ed. 2007.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NOGUEIRA, V. e CARNEIRO, S. M. M. **Educação Geográfica e formação da consciência espacial-cidadã.** Curitiba: Editora UFPR, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba, SEED/CONSED/UNDIME, 2018.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização Cartográfica e a aprendizagem de geografia.** São Paulo: Editora Cortez. 1. ed., 2012.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2002.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

Geografia

Ciclo I

Plano Anual

Objetivo do ciclo I

Desenvolver as relações espaciais no espaço vivido, tendo o seu corpo como ponto de referência, assim como as noções elementares da cartografia. A partir de então, reconhecer na paisagem local e nos espaços de vivências as relações entre a sociedade e a natureza, compreendendo como a ação humana transforma o espaço geográfico.

1.° ANO – GEOGRAFIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Utilizar as relações espaciais (topológicas, projetivas e euclidianas) para localizar objetos e elementos, pessoas e a si mesmo no espaço geográfico.	• Relações espaciais topológicas elementares e projetivas: dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, em cima, embaixo, antes, depois, entre, junto, separado, direita e esquerda.	• Localiza a si mesmo utilizando elementos e/ou objetos do espaço da sala de aula e de uma casa fazendo uso das relações espaciais topológicas elementares e projetivas. • Localiza outros elementos e/ou objetos no espaço da sala de aula e de uma casa, tendo seu corpo como referência e fazendo uso das relações espaciais topológicas elementares e projetivas. • Utiliza as noções de lateralidade, tendo como referência seu próprio corpo. • Elabora e utiliza mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.

• Compreender a relação entre as representações tridimensional e bidimensional, reconhecendo e utilizando símbolos na representação e organização do espaço.	• Representação tridimensional (maquete e/ou objetos) e representação bidimensional (mapa mental/desenho). • Simbologia: símbolos e códigos criados pela sociedade para representar e organizar o espaço.	• Elabora maquetes, coletivamente, com objetos da sala de aula, de uma casa e dos espaços de vivências. • Cria códigos, coletivamente, para objetos dos espaços de vivências. • Lê símbolos dos espaços de vivências, relacionando-os aos significados. • Elabora mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.
• Reconhecer as características das paisagens, compreendendo que as mudanças ocorridas no espaço geográfico estão relacionadas à ação humana e com as dinâmicas da natureza. • Compreender os ritmos da natureza e sua influência sobre os hábitos de vida.	• Paisagem dos lugares de vivência e suas transformações.	• Descreve características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola, etc.) e identifica semelhanças e diferenças entre esses lugares. • Descreve e compara diferentes tipos de moradia (prédios, casas, sobrados, entre outros) ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. • Observa e representa as características da paisagem do entorno da escola (elementos naturais, elementos culturais, sinalizações de trânsito e placas de localização). • Identifica, coletivamente, a ação humana no processo de transformação das paisagens.

		• Identifica problemas ambientais dos espaços de vivências. • Observa e descreve ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras. • Descreve características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.). • Associa mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.
• Reconhecer os grupos sociais e as atividades que estes desenvolvem.	• Espaços de vivências: grupos sociais (família, escola e comunidade) e atividades desenvolvidas.	• Identifica os grupos sociais que compõem os diferentes espaços de vivências e suas atividades. • Constrói e interpreta, coletivamente, tabelas e gráficos simples (em barras e/ou colunas), com dados e informações dos grupos sociais dos espaços de vivências. • Reconhece a diversidade humana observada nos espaços de vivências e identifica situações de discriminação e preconceito. • Identifica e relata semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.

		• Discute e elabora, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.). • Identifica semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.

2.° ANO – GEOGRAFIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Utilizar as relações espaciais (topológicas, projetivas e euclidianas) para localizar objetos e elementos, pessoas e a si mesmo no espaço geográfico.	• Relações espaciais topológicas elementares e projetivas: dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, em cima, embaixo, antes, depois, entre, junto, separado, direita e esquerda.	• Localiza pessoas, objetos e elementos no espaço da escola e em seu entorno, tendo como referencial o próprio corpo. • Localiza elementos e/ou objetos, um em relação ao outro, no espaço da sala de aula, utilizando referenciais espaciais. • Representa, por meio de desenhos, os espaços de vivências, com primeiras noções de proporcionalidade entre os objetos. • Identifica e elabora diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. • Utiliza as noções de lateralidade, tendo como referência seu próprio corpo.
• Reconhecer objetos e elementos do espaço geográfico nas visões: frontal, vertical e oblíqua. • Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) no espaço real, em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).	• Objetos e elementos nas visões: frontal, vertical e oblíqua. • Localização e representação espacial.	• Reconhece objetos do espaço da escola e do seu entorno nas visões: frontal, oblíqua e vertical. • Identifica objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua). • Localiza a escola e sua moradia, sabe seus endereços e pontos de referência próximos.

• Compreender a relação entre as representações tridimensional e bidimensional, reconhecendo e utilizando símbolos na representação e organização do espaço.	• Proporção e localização: representação tridimensional (maquete) e representação bidimensional (desenho). • Simbologia: símbolos e códigos criados pela sociedade para organizar o espaço.	• Representa, por meio de desenhos, os espaços de vivências, aplicando princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais: frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora). • Elabora símbolos, relacionando-os aos significados. • Interpreta as simbologias usadas na representação e organização do espaço.
• Reconhecer a existência da diversidade humana, nos grupos sociais, para que todos(as) sejam reconhecidos(as) como iguais em dignidade e em direitos.	• A diversidade humana nos espaços de vivências.	• Reconhece a diversidade humana observada nos espaços de vivências e identifica situações de discriminação e preconceito. • Descreve a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive. • Reconhece e compara costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. • Reconhece semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. • Constrói e interpreta, coletivamente, tabelas e gráficos simples (em barras ou colunas) com dados e informações sobre os grupos sociais dos espaços de vivências.

• Reconhecer a dinâmica do espaço geográfico expressado em suas paisagens por meio do trabalho humano e das relações com a natureza.	• Paisagem e suas transformações. • O trabalho em lugares e tempos diferentes. • Meios de transporte e de comunicação. • Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade.	• Observa e relata as características da paisagem do entorno da escola (elementos naturais, elementos culturais, sinalizações de trânsito e placas de localização). • Identifica, coletivamente, os efeitos da ação humana no processo de transformação das paisagens e os problemas ambientais. • Analisa mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos. • Relaciona o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.). • Descreve as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais. • Compara diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discute os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável. • Reconhece a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.

3.° ANO – GEOGRAFIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Utilizar as relações espaciais (topológicas, projetivas e euclidianas) para localizar objetos e elementos, pessoas e a si mesmo no espaço geográfico e em representações.	• Relações espaciais topológicas elementares e projetivas: dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, em cima, embaixo, antes, depois, entre, junto, separado, direita e esquerda. • Relações espaciais euclidianas (coordenar pontos de vista).	• Localiza a si mesmo e a outros elementos do espaço utilizando diferentes pontos de referência. • Elabora pequenos trajetos e representa-os graficamente, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, perto e longe, esquerda e direita), tendo seu corpo como referência.
• Compreender a relação entre as representações tridimensional e bidimensional, reconhecendo e utilizando símbolos na representação e organização do espaço.	• Representação tridimensional (maquete) e representação bidimensional (croqui e planta simples). • Simbologia: símbolos e códigos (legenda).	• Constrói, coletivamente, a maquete e faz a sua planificação, estabelecendo relações entre o espaço real e a sua representação. • Reconhece que a planta e o mapa são uma representação vertical do espaço real. • Utiliza croqui e planta simples para identificar elementos e interpretar os espaços de vivências. • Reconhece e elabora símbolos, relacionando-os aos significados (legenda) na produção de plantas simples dos espaços de vivências. • Localiza, no mapa de Curitiba, o bairro da escola e/ou da sua moradia e os bairros vizinhos.
• Reconhecer os sistemas de orientação para se localizar e se orientar no espaço geográfico.	• Orientação espacial pelo Sol e pela bússola.	• Reconhece o movimento terrestre ao redor do Sol como possibilidade de orientação. • Conhece as direções cardeais. • Conhece instrumentos de orientação, como bússola e GPS.

• Reconhecer as características da paisagem e os efeitos da ação humana na transformação do espaço geográfico.	• Paisagem em transformação: produção, circulação e consumo.	• Observa, analisa e registra as características da paisagem do entorno da escola e do município de Curitiba (elementos naturais, elementos culturais, pontos turísticos, sinalizações de trânsito e placas de localização). • Compreende que o município de Curitiba é um espaço predominantemente urbano, onde se desenvolvem atividades econômicas e produtivas. • Explica 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. • Identifica e relata problemas ambientais dos espaços de vivências, como produção de lixo e consumo excessivos, propondo sugestões para solucioná-los. • Investiga a utilização dos recursos naturais, com destaque para o uso da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discute os problemas ambientais ocasionados.

		• Identifica 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. • Compara os impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas. • Identifica alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
• Reconhecer a existência da diversidade humana nos grupos sociais.	• A diversidade humana nos espaços de vivências.	• Identifica e compara aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. • Reconhece os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares. • Identifica as contribuições culturais e econômicas de diferentes grupos étnicos na formação socioespacial do município de Curitiba. • Reconhece a diversidade humana observada nos espaços de vivências e identifica situações de discriminação e preconceito. • Constrói e interpreta, coletivamente, tabelas e gráficos simples (em barras e/ou colunas) com dados e informações sobre os grupos sociais dos espaços de vivências.

Geografia

Ciclo II

Plano Anual

Objetivo do ciclo II

Desenvolver as relações espaciais, considerando outros pontos de vista como referência, assim como aprofundar os estudos relativos à linguagem cartográfica. A partir de então, faz-se necessário ampliar os espaços de referência, para entender as relações entre sociedade, seus aspectos socioeconômicos e a dinâmica da natureza, compreendendo como a ação humana transforma o espaço geográfico.

4.° ANO – GEOGRAFIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Compreender a linguagem cartográfica para a leitura e a interpretação de informações em mapas e plantas.	• Representações do espaço geográfico. • Elementos do mapa e convenções cartográficas.	• Utiliza croqui e planta simples para localizar elementos do espaço. • Compara tipos variados de mapas e outras representações da superfície terrestre (globo terrestre, maquetes, plantas e croquis), identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças. • Compreende o uso da legenda para a leitura de mapas e reconhece os símbolos convencionais elementares utilizados. • Identifica os elementos do mapa: orientação, legenda, título, subtítulo, fonte e escala.
• Compreender que o mapa é uma redução proporcional do espaço geográfico.	• Escala cartográfica.	• Compreende que o mapa é uma redução proporcional do espaço real. • Reconhece a mesma área representada em mapas de diferentes escalas. • Elabora croquis, mapas simples e plantas, utilizando a proporcionalidade.

• Reconhecer os sistemas de orientação para se localizar e se orientar no espaço geográfico.	• Orientação espacial.	• Reconhece e utiliza as direções cardeais, como referencial de orientação, em deslocamentos nos espaços de vivências, em mapas, croquis, desenhos e maquetes.
• Compreender as características socioculturais da população, os movimentos migratórios e a distribuição territorial.	• Aspectos socioculturais da população brasileira e paranaense. • Processos migratórios no Brasil. • Territórios étnico-culturais.	• Identifica, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. • Descreve processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. • Reconhece a diversidade humana observada nos espaços de vivências e identifica situações de discriminação e preconceito, propondo ações para superá-las. • Identifica e descreve territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.

• Compreender as características das paisagens naturais e antrópicas.	• Paisagens - conservação e degradação da natureza.	• Compreende que as diferentes paisagens resultam da forma como a sociedade se relaciona com a natureza ao longo do tempo. • Conhece as características da paisagem paranaense e suas relações: relevo (formas), hidrografia (características e utilização), vegetação (características das formações vegetais), e clima (características). • Identifica diferentes intervenções humanas (urbanização, desmatamentos, poluição, entre outras) na transformação da paisagem. • Identifica e relata problemas ambientais dos espaços de vivências, propondo sugestões para solucioná-los. • Reconhece a necessidade de regras de convívio no trânsito como leis e sinalizações que garantam a organização e a convivência no espaço de vivência.
• Conhecer a organização político-administrativa do município e distinguir o papel de cada órgão público, bem como identificar a atuação dos gestores.	• Unidades político-administrativas do Brasil, os poderes públicos e a participação do cidadão.	• Identifica, a partir de mapas, as divisões territoriais entre estado, região metropolitana e município, suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência. • Distingue 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.

• Compreender a organização do espaço geográfico, reconhecendo as relações econômicas desenvolvidas. • Compreender a interdependência entre o campo e a cidade e sua organização, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.	• Organização do espaço e seus aspectos econômicos: - relação campo e cidade; - trabalho no campo e na cidade; - produção, circulação e consumo.	• Compreende as atividades produtivas nos diferentes espaços (urbano e rural), nos setores primário (áreas de produção agropecuária), secundário (indústria) e terciário (comércio, prestação de serviços, turismo, comunicação e transportes), com destaque para o território paranaense. • Conhece a interdependência entre o campo e a cidade, considerando os fluxos econômicos, de produtos, de informações, de ideias e de pessoas. • Descreve e discute o processo de produção (transformação de matérias- primas), circulação e consumo de diferentes produtos.

5.° ANO – GEOGRAFIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Utilizar a linguagem cartográfica para a leitura e a interpretação de informações em mapas e plantas.	• Representações do espaço geográfico: mapas e plantas. • Elementos do mapa e convenções cartográficas.	• Reconhece símbolos convencionais elementares utilizados na elaboração de mapas e plantas. • Compreende os elementos do mapa: orientação, legenda, título, fonte e escala. • Lê mapas de diferentes espaços: município, região metropolitana, estado, região, país, continente e mapa- múndi, para localizar informações.
• Reconhecer os sistemas de orientação para se localizar e se orientar no espaço geográfico.	• Orientação espacial.	• Reconhece e utiliza as direções cardeais e colaterais, como referencial de orientação, em deslocamentos nos espaços de vivências, em mapas, croquis, desenhos e maquetes.
• Compreender as características socioculturais e a dinâmica populacional.	• Aspectos socioculturais e a dinâmica populacional.	• Descreve e analisa dinâmicas populacionais no Estado do Paraná, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. • Identifica diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

• Compreender as características das paisagens naturais e antrópicas.	• Paisagens naturais e antrópicas: - qualidade ambiental; - diferentes tipos de poluição.	• Reconhece as características da paisagem do território brasileiro e suas relações: relevo (formas), hidrografia (bacias hidrográficas e utilização), clima (características) e vegetação (formações vegetais). • Reconhece e compara atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.). • Identifica e relata problemas ambientais dos espaços de vivências, propondo sugestões para solucioná-los. • Analisa transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes. • Identifica órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, convivência no trânsito, moradia e direito à cidade) e discute as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

• Compreender a organização do território brasileiro, reconhecendo as relações econômicas que se desenvolvem nesse espaço.	• Organização do espaço brasileiro: - aspectos econômicos; - trabalho e inovação tecnológica; - urbanização.	• Identifica as formas e funções das cidades e analisa as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento. • Reconhece as características da cidade e analisa as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana. • Identifica e compara as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. • Identifica e compara transformações dos meios de transporte e de comunicação. • Identifica os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações. • Estabelece conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas, como mapas, croquis, plantas, imagens de satélites, fotografias aéreas, desenvolvendo noções e conceitos básicos de cartografia, para a identificação de dados naturais e socioeconômicos.

Geografia

Ciclo III

Plano Anual

Objetivo do ciclo III

Ampliar a compreensão do espaço geográfico e sua representação, do local ao global, suas interações por meio do estudo das paisagens, considerando a relação entre a sociedade, seus aspectos socioeconômicos e a dinâmica da natureza, promovendo uma educação voltada para a consciência espacial e para o exercício da cidadania.

6.º ANO – GEOGRAFIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Reconhecer o lugar, a paisagem, o território e o espaço geográfico como categorias de análise da geografia. • Compreender a inter-relação entre os elementos formadores da paisagem e a ação humana.	• Lugar, paisagem, território e espaço geográfico. • A modificação das paisagens e a ação humana.	• Reconhece a paisagem, o lugar e o território como categorias de análise para a compreensão do espaço geográfico. • Compreende a inter-relação entre os elementos (naturais e antrópicos) formadores da paisagem. • Identifica a paisagem do lugar onde vive e os espaços de referência: município, estado e país. • Compara as modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. • Analisa modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários e reconhece a diversidade humana com respeito a suas identidades.

• Reconhecer a linguagem cartográfica como recurso para ler, interpretar e construir representações do espaço geográfico.	• Linguagem cartográfica.	• Conhece o processo de elaboração dos mapas e compreende as técnicas envolvidas na produção, como, por exemplo, o uso das projeções cartográficas. • Compreende os diferentes elementos da linguagem cartográfica e utiliza-os para obtenção de informações em diferentes tipos de mapas. • Identifica, em mapas, diferentes recortes escalares da superfície terrestre: país, estado, regiões e municípios. • Mede distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. • Elabora modelos tridimensionais (maquetes), blocos-diagramas e perfis topográficos, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
• Compreender a importância do estabelecimento de referenciais para a orientação no espaço geográfico.	• Sistema de orientação: direções cardeais e colaterais.	• Utiliza as direções cardeais e colaterais para localizar elementos e objetos em plantas e mapas.
• Compreender a importância do sistema de coordenadas geográficas para a localização nas representações cartográficas e no espaço geográfico. • Reconhecer o funcionamento e a organização dos fusos horários para o estabelecimento dos horários em escala local e mundial.	• Coordenadas geográficas. • Fusos horários.	• Reconhece, no globo e em mapas, inclusive em meios digitais, os paralelos e os meridianos. • Compreende o sistema de coordenadas geográficas, utilizando-o para localizar elementos no mapa. • Compreende o sistema dos fusos horários, relacionando-o ao movimento de rotação da Terra.

• Compreender os processos dinâmicos da natureza e sua inter-relação com o ser humano para a produção do espaço geográfico e manutenção da vida.	• Inter-relações entre a dinâmica dos aspectos físico-naturais e o ser humano no espaço geográfico.	• Compreende o processo de formação e transformação do relevo terrestre (fatores internos e externos) e suas principais formas. • Conhece os fenômenos naturais, como terremotos, atividades vulcânicas e movimentos tectônicos, que modificam a paisagem. • Descreve os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. • Descreve o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. • Relaciona padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais. • Identifica o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos. • Analisa consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).
• Compreender a distribuição das atividades produtivas, sua influência sobre a organização do espaço geográfico e suas implicações sobre o meio ambiente.	• A organização do espaço geográfico, as atividades produtivas no Brasil e suas implicações socioambientais.	• Reconhece que a rede de transportes e a comunicação possibilitam a circulação de mercadorias, pessoas e informações.

		• Reconhece que muitos recursos naturais não são renováveis e que todos os produtos que consumimos são fabricados a partir de matérias-primas extraídas da natureza. • Identifica as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. • Analisa o papel da indústria e das atividades agropecuárias frente às questões ambientais. • Explica as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. • Explica as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. • Analisa distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

7.º ANO – GEOGRAFIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Compreender que a organização do espaço resulta das relações políticas, econômicas e culturais constituídas pela sociedade.	• O processo de formação e ocupação do território brasileiro.	• Entende que a atual configuração do território brasileiro é resultado do processo de formação histórica e política do país. • Avalia, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil. • Analisa a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. • Seleciona argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, 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.
• Reconhecer as formas de regionalização do território brasileiro. • Utilizar a linguagem cartográfica na localização de elementos em representações do território brasileiro.	• Brasil: localização com base na linguagem cartográfica e regionalização.	• Compreende que os critérios de regionalização orientam a divisão do território brasileiro. • Compreende a organização dos fusos horários no território brasileiro. • Utiliza a linguagem cartográfica, sistema de orientação e coordenadas geográficas para localizar elementos em representações do território brasileiro.

• Conhecer a diversidade da população brasileira e suas características demográficas.	• O Brasil e suas características demográficas.	• Compreende os movimentos populacionais ocorridos no território brasileiro e suas motivações. • Percebe as transformações que vêm ocorrendo na estrutura populacional brasileira e suas implicações no planejamento social. • Analisa a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo, idade e outros indicadores sociais nas regiões brasileiras.
• Compreender as dinâmicas dos processos naturais em suas inter-relações com o ser humano na produção do espaço geográfico e na manutenção da vida.	• Biodiversidade brasileira e as características físico-naturais. • A diversidade das paisagens no território brasileiro.	• Caracteriza dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). • Reconhece as principais formas do relevo apresentadas no território brasileiro. • Reconhece a distribuição da água no território brasileiro, as principais bacias hidrográficas e seu aproveitamento. • Reconhece os aspectos climáticos do território brasileiro.

		• Compreende que os fenômenos causados pela dinâmica da natureza interferem nos aspectos físicos e humanos. • Reconhece a formação vegetal original e as diferentes paisagens vegetais do território brasileiro. • Compara 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).
• Compreender a produção, circulação e consumo de mercadorias e suas implicações sobre o meio ambiente.	• Produção, circulação e consumo de mercadorias e suas implicações socioambientais.	• Analisa fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo. • Discute em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares. • Conhece as relações existentes entre o espaço rural e o espaço urbano. • Compreende o processo de urbanização e suas relações socioambientais no Paraná e no Brasil. • Compreende as atividades relacionadas ao extrativismo e à agropecuária no território brasileiro com ênfase as práticas ligadas à sustentabilidade.

		• Compreende como ocorre a distribuição e localização dos principais polos industriais e portos do país. • Analisa a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. • Estabelece relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro. • Interpreta e elabora mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. • Elabora e interpreta gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.

Geografia

Ciclo IV

Plano Anual

Objetivo do ciclo IV

Analisar o espaço geográfico e sua representação, do local ao global, suas interações por meio do estudo das paisagens considerando a relação entre a sociedade, seus aspectos socioeconômicos, e a dinâmica da natureza. Bem como reconhecer a influência do processo de globalização e da dimensão política na configuração dos espaços e no modo de vida do ser humano, visando a consciência espacial e o exercício da cidadania.

8.° ANO – GEOGRAFIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Conhecer a diversidade e dinâmica da população mundial e local, bem como sua distribuição e deslocamentos.	• Diversidade e dinâmica da população mundial e local: distribuição e deslocamentos.	• Descreve 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. • Relaciona 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. • Analisa aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).

		• Compreende 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. • Interpreta cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da África e América.
• Compreender as corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem política e econômica mundial.	• Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem política e econômica mundial.	• Aplica os conceitos de Estado, nação, território, 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 a partir do pós-guerra. • Analisa 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. • Analisa 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 o Brasil. • Compreende os objetivos e analisa a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).

		• Analisa 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 de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). • Analisa 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.
• Reconhecer a ação de movimentos sociais no campo e na cidade. • Analisar as áreas de conflito nas regiões de fronteira do continente latino-americano.	• Movimentos sociais e suas reivindicações. • Conflitos existentes nas fronteiras dos países latino-americanos e africanos.	• Distingue e analisa conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos. • Analisa 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.
• Compreender a interdependência entre os elementos formadores das paisagens nos continentes Americano.	• Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América.	• Reconhece os aspectos climáticos, as paisagens vegetais, o relevo e a hidrografia do continente americano. • Identifica paisagens da América Latina com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia. • Associa, por meio da cartografia, os povos latino-americanos às paisagens e seus lugares.

• Analisar as características dos países e grupo de países da América e da África quanto aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos e as pressões sobre o meio ambiente. • Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico.	• Identidade e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América Espanhola e Portuguesa e África. • Antártica: contexto ambiental e territorial.	• Analisa características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discute as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos. • Analisa 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.
• Compreender o desenvolvimento econômico e sua relação com os processos de industrialização e urbanização dos continentes.	• Os continentes americano e africano e suas características econômicas. • Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América e na África.	• Compreende as relações entre o processo de industrialização e a urbanização na organização do espaço dos continentes americano e africano. • Analisa 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. • Analisa os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.

		• Analisa a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discute os desafios relacionados à gestão e comercialização da água. • Analisa 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. • Analisa a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos. • Elabora mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América. • Identifica os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul. • Conhece os setores da economia e a relação entre as atividades industriais e as atividades agropecuárias na apropriação dos recursos naturais na América e África.

		• Analisa 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 e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).

9.° ANO – GEOGRAFIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Analisar a hegemonia europeia exercida em várias regiões do planeta em diferentes situações. • Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais em diversos âmbitos da vida da população.	• A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura. • Corporações e organismos internacionais.	• Analisa 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. • Analisa a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
• Compreender a produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas a partir de fenômenos sociais, históricos e geográficos.	• Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização. • A divisão do mundo em Ocidente e Oriente. • Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.	• Analisa fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização. • Reconhece que o processo de globalização e os avanços da tecnologia alteram o modo de vida da sociedade e acentuam as desigualdades socioeconômicas entre os países. • Compreende que as transformações do espaço geográfico são resultado de um conjunto de modificações no mundo do trabalho e da produção em geral, a partir do desenvolvimento técnico-científico informacional. • Associa o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.

		• Analisa os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia. • Analisa transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.
• Conhecer as características e diversidade da população dos continentes Europeu, Asiático e da Oceania. • Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas. • Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania.	• Europa, Ásia e Oceania: características e diversidade da população. • As manifestações culturais na formação populacional. • As paisagens e os modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania.	• Compreende as características demográficas da população europeia, asiática e da Oceania, como distribuição, estrutura, crescimento demográfico e indicadores sociais. • Identifica diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. • Relaciona diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais. • Analisa características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos. • Discute as desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre os ambientes físico-naturais da população dos países europeus, asiáticos e da Oceania.

		• Elabora e interpreta gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. • Compara e classifica diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.
• Compreender o desenvolvimento econômico e sua relação com os processos de industrialização e urbanização dos continentes.	• Europa, Ásia e Oceania: características econômicas. • Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial. • Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas.	• Analisa os níveis de desenvolvimento econômico e as relações comerciais do continente Europeu, Asiático e da Oceania. • Reconhece que a rede de transportes, a comunicação e a tecnologia possibilitam a circulação de mercadorias, pessoas e informações. • Analisa os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. • Relaciona 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.

		• Relaciona o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. • Analisa a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.
• Compreender a interdependência entre os elementos formadores das paisagens nos continentes Europeu, Asiático e da Oceania.	• Europa, Ásia e Oceania: diversidade ambiental e as transformações nas paisagens.	• Reconhece a distribuição da água no continente Europeu, Asiático e da Oceania, suas principais bacias hidrográficas e seu aproveitamento. • Identifica e compara diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania. • Explica as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania. • Identifica e analisa as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.

Currículo do Ensino Fundamental

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

1.° ao 9.° ano

História

História

"História' é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente"

Jörn Rüsen

CURRÍCULO – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA[1]

Atualmente, há um consenso entre as escolas historiográficas acerca da multiplicidade de perspectivas da história, em razão dos diferentes contextos de produção do conhecimento histórico. Isso tem trazido contribuições para a aprendizagem e ensino de história, no sentido de abrir múltiplas possibilidades e concepções a serem trabalhadas, o que poderia induzir a um certo relativismo se não houver a explicitação do caminho a ser percorrido.

Assim, tomamos como objeto da aprendizagem histórica e, portanto, do seu ensino as formações sociais, bem como as relações que nelas se estabelecem. Formações sociais podem ser compreendidas como as sociedades que se constroem historicamente, num processo dinâmico e contraditório. As relações sociais devem ser entendidas como as ações dos sujeitos, tanto individuais como coletivas, apreendidas em sua diversidade, conflituosidade e multiperspectividade.

1 Considerando o processo de construção histórica inerente a este documento, destaca-se a consolidação do Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, do 1.° ao 9.° ano, em diálogo com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como fruto do trabalho coletivo dos profissionais da rede.

Desses pressupostos decorrem duas questões principais:

1) a história é a história de toda a humanidade e todos fazem a história, portanto o conhecimento histórico tem que fazer sentido para quem aprende;

2) aprender história significa temporalizar a nossa própria história na história da humanidade, portanto ensinar história pressupõe interpelar o passado a partir de nossas carências[2] e/ou interesses do presente, dando sentido e significados às nossas ações.

Para que crianças e jovens aprendam história, é importante promover a compreensão do presente a partir da interpretação do passado. Considerando que só temos acesso ao passado a partir dos vestígios encontrados no presente, torna-se fundamental o trabalho com as fontes históricas e com as memórias no ensino de história.

O conceito de fonte histórica ou documento é aqui entendido como os vestígios deixados pela humanidade, de forma voluntária ou involuntária, e que, no decorrer do século XX, passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 116). Assim como as fontes são imprescindíveis ao historiador na sua busca por evidências para produzir o conhecimento histórico, os documentos são fundamentais ao trabalho em aulas de história. Os documentos precisam ser problematizados e transformados em evidências, a partir das questões das quais construímos nossos argumentos e opiniões.

No processo de escolarização, é necessário que sejam oportunizadas situações em que as crianças e os jovens estabeleçam relações entre as experiências dos sujeitos no tempo, tendo como referência a anterioridade, a posterioridade, a simultaneidade, permanências, mudanças, continuidades, descontinuidades e rupturas; saibam problematizar os registros do passado em diferentes documentos históricos, textos didáticos, patrimônio cultural – material e imaterial, memórias, entre outros, para transformá-los em evidências necessárias à construção de suas argumentações, para auxiliar na reflexão sobre o sentido da história; usar os conceitos próprios dessa ciência; construir narrativas cada vez mais complexas, auxiliando-os na reflexão sobre a função e significado do passado na sua vida prática do presente.

2 O conceito de carências está sendo aqui entendido como carências de orientação temporal que crianças e jovens podem expressar em suas narrativas, como, por exemplo, questões de anacronismo e preconceitos.

A narrativa histórica é a forma discursiva da expressão da consciência histórica. E a aprendizagem histórica, que constitui a consciência histórica, destaca-se nas narrativas, ou seja, “no ato de contar” histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor.” (RÜSEN, 1993 apud GEVAERD, 2009, p. 141).

Para uma aprendizagem histórica, nessa perspectiva, é necessária a relação com o presente e isso pode ser desvelado por meio do fascínio com a diversidade do passado que encontramos no presente, por exemplo, um pedaço do próprio ambiente de vida que está no presente, tal como uma construção antiga, que se destaca por sua alteridade e mostra um tempo diferente e condições de vida diferentes (RÜSEN, 2012, p. 76-77).

Ao assumir essa maneira de aprender e ensinar história, tomamos como referência os fundamentos teóricos e metodológicos da educação histórica que embasam os princípios da aula histórica.

Aula Histórica

A matriz da aula histórica (figura 1), que é fundamentada nos pressupostos da educação histórica, estrutura-se a partir de um processo que obedece a determinados fatores que, na prática da aula de história, ocorrem de forma interdependentes:

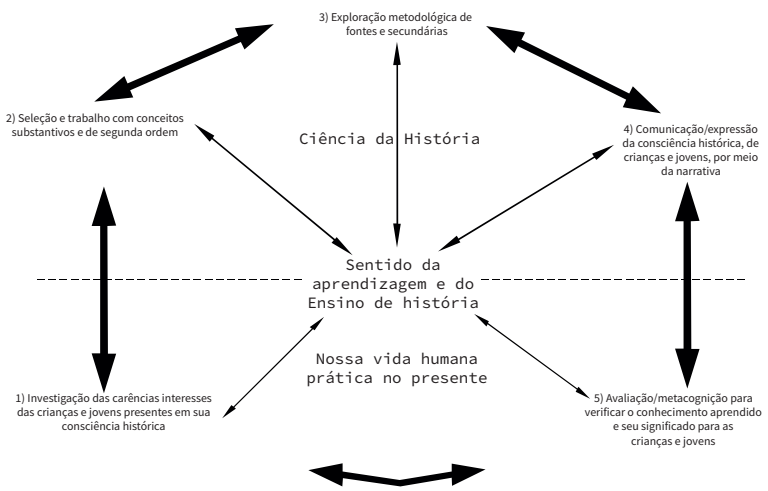


Figura 1 – Esquema da matriz da aula histórica.
FONTE: Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen (2001, p. 35). Adaptado por SCHMIDT, M. A, 2015.

1) considerando que toda criança e jovem dispõe de uma consciência histórica, a partir do modo como dá sentido à sua experiência no tempo, é fundamental investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da história.

2) após as crianças e os jovens expressarem suas carências e interesses em relação ao novo conteúdo da história, o professor seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, tendo como ponto de partida essas carências temporais e interesses. Essa seleção é feita a partir de fontes primárias e secundárias que serão trabalhadas.

Conceitos substantivos e de segunda ordem entendidos a partir dos estudos de Peter Lee. Para esse autor, conceitos substantivos são os conteúdos da História, como os conceitos de impostos, datas, eventos, democracia, revolução, entre outros. Conceitos de segunda ordem, também entendidos como epistemológicos da História, são os que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, evidência, inferência, narrativa, consciência histórica, entre outros (LEE, 2001, p. 20; LEE, 2005a).

3) considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o professor organiza metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas – primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e aos jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente.

4) após o professor orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e os jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas, a partir de interpretações, problematizações e explicações que surgem no trabalho com as fontes. Importante ressaltar que a referência às fontes e ao uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e dos jovens tem uma natureza histórica.

5) a avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e os jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos.

Com esses procedimentos, a aprendizagem em história propicia o desenvolvimento de competências propriamente históricas que podem ser assim sintetizadas:

- interpretação de fontes – saber ler fontes diversas a partir de suportes diversos e que contenham mensagens diversas;
- compreensão contextualizada – procurar entender as experiências humanas em diferentes tempos e em diferentes espaços;
- comunicação – expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo, utilizando a diversidade de meios de comunicação atualmente disponíveis (BARCA, 2004, p. 138-139).

As transformações tecnológicas que ocorreram nas últimas décadas incluíram inovações nas formas como os sujeitos experimentam e se relacionam com o mundo. Nesse sentido, é relevante a inclusão de recursos que aproximem a escola desses novos contextos e linguagens. O uso da rede mundial de computadores para buscar e selecionar fontes históricas, bem como o emprego de diferentes recursos tecnológicos para produzir narrativas históricas são possibilidades de inclusão das TDICs[3] nas aulas de história.

Com isso, a aprendizagem histórica torna-se mais significativa, pois as crianças e os jovens transformam informações em conhecimentos, apropriam-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, possibilitando "a construção de uma literacia histórica, ou seja, de seu próprio processo de alfabetização histórica significativa." (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 66). A aula, nessa perspectiva, propicia o acompanhamento sistemático do percurso individual e coletivo da aprendizagem das crianças e dos jovens, bem como a observação por parte dos professores sobre as carências e interesses apresentados no decorrer do processo de escolarização. Com isso, possibilitamos às crianças e aos jovens olhar os conteúdos de forma diferenciada, construindo novas questões, levantando hipóteses, dialogando com os sujeitos, em diferentes tempos e espaços históricos, a partir das evidências disponíveis (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 20).

3 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

> Segundo Peter Lee, para uma literacia histórica é fundamental que os estudantes entendam algo do que seja história, como um "compromisso de indagação" e um vocabulário com significado especializado: passado, acontecimento, situação, evento, causa, mudança, entre outros conceitos. Para isso, é importante que os estudantes entendam:
> – como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência;
> – que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes;
> – que as considerações históricas não são cópias do passado, mas todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos. (LEE, 2006, p. 136).

Nesse sentido, conforme Barca (2004), a relevância dessa maneira de ensinar destaca-se pela intervenção pedagógica dos professores, na medida em que se tornam investigadores de sua prática, e a aula de história passa a ser "o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou este conhecimento." (SCHMIDT, 2001, p. 57). Assim, as crianças e os jovens passam a ter "condições de participar do processo do fazer, do construir a História." (SCHMIDT, 2001, p. 59). Com isso, não se pretende transformar crianças e jovens em "pequenos historiadores", mas auxiliar na compreensão de que a história está em constante transformação e que existem diferentes interpretações e explicações históricas, bem como reflexões para que consigam perceber que as interpretações históricas são construídas a partir das evidências e que "está na natureza da História haver diversas versões do passado", mas que, apesar disso, a história não é "apenas uma questão de opinião (LEE, 2005b, p. 1-2). Desse modo, privilegiamos conteúdos que contribuem para o processo da construção do conhecimento histórico escolar, e propomos eixos que articulam esses conteúdos: **cultura**, **consciência histórica** e **identidades**. É importante ressaltar que estes eixos são conceitos criados e datados, que constituem-se historicamente em meio a mudanças e permanências, em diferentes tempos e em diferentes espaços, portanto também possuem uma história. A construção de conceitos faz parte dos procedimentos do ensino de história, o que possibilita às

crianças e aos jovens a análise, a interpretação e a comparação entre diferentes acontecimentos históricos, bem como a construção de sua própria narrativa histórica (SCHMIDT, 2001).

O conceito de cultura é aqui definido como um modo determinado de vida, um modo de pensar, de viver das pessoas. Mas cultura não é só isso, é também compartilhamento de significados, de sentidos, de valores, de comportamentos de determinado grupo social. A cultura é uma produção social e deve ser analisada em seu contexto histórico. Nos diferentes grupos sociais ocorre um processo de seleção: determinados elementos da cultura são selecionados, e outros não. Ao longo desse processo de "tradição seletiva", vai se constituindo a memória cultural de um grupo, de um país, da humanidade. Uma parte passa a compor a cultura universal, a cultura da humanidade, outra parte é conservada em arquivos, como fonte documental, mas uma boa parte é rejeitada e/ou esquecida (WILLIAMS apud FORQUIN, 1993).

A cultura tem especificidades, como a cultura escolar, relacionada à produção histórica das formas de escolarização, e a **cultura histórica**, expressão da consciência histórica de determinada sociedade, em determinada época. Cada época, cada geração tem uma forma de expressá-la.

Segundo Jörn Rüsen (2010, p. 7) "a cultura histórica é a manifestação da consciência histórica na sociedade em várias formas e procedimentos." De acordo com esse autor, a cultura histórica apresenta três dimensões principais: a dimensão estética, política e cognitiva. Na dimensão estética, as rememorações históricas se apresentam sob a forma de criações artísticas, como as novelas e os dramas históricos. A dimensão política da cultura histórica consolida o domínio político mentalmente a partir do princípio de que qualquer forma de dominação necessita da adesão/consentimento dos dominados e a memória histórica tem um papel importante nesse processo devido a necessidade de legitimação para o consentimento. Por fim, a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metodológica das atividades da consciência histórica (SCHMIDT, 2014).

O conceito de consciência histórica é aqui entendido como "[...] uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro" (RÜSEN, 2001, p. 65).

O conceito de identidades, no plural, é aqui tomado na relação com o conceito de diversidade cultural, para que se possa compreender os diferentes sujeitos sociais, inclusive aqueles até então negligenciados pela historiografia tradicional. Assim, estudos sobre negros, povos originários[4] , populações migrantes passam a ter uma dimensão de grande relevância nas reflexões históricas escolares. Ademais, o conceito de identidades está sendo aqui apropriado como "sentimento de identidade". Sentimento de identidade, ou "sentido de imagem de si, para si e para os outros", na perspectiva da consciência histórica, que é a "forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros". A consciência histórica contribui para a afirmação das identidades, tanto individual como coletiva, na medida em que assegura o "sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo)" (PAIS, 1999, p. 1). Considerando a historicidade desse conceito, privilegiamos questões, tais como: identidade individual, coletiva, regional, nacional, étnica, de classe e de gênero.

O trabalho com os três eixos: cultura, consciência histórica e identidades necessita ser feito na dimensão de uma educação histórica para uma cidadania humanista moderna. A dimensão de cidadania humanista moderna é definida a partir da ideia de que as pessoas não são cidadãs só com o nascimento, mas se tornam cidadãs no processo de construção histórico e social. A formação da cidadania moderna caracterizou-se pela participação dos sujeitos na luta por garantias de direitos civis, políticos e sociais e, hoje em dia, pelos novos direitos humanos, como o direito à preservação da natureza, à felicidade e à cultura. Apesar de, em nosso país, os direitos estarem definidos constitucionalmente, existe uma distância entre esses direitos e a realidade social. Essa distância pode ser percebida: na ampliação do desemprego e subemprego; na precariedade de atendimento à saúde; na falta de oportunidade de escolarização nas diferentes instâncias educacionais; nos preconceitos, implícitos e explícitos, presentes nas relações étnicas, religiosas e de gênero. Uma cidadania moderna pensada a partir de preceitos do novo humanismo pressupõe que a luta pelos velhos direitos humanos seja incorporada também à luta pelos novos direitos humanos.

4 O conceito "povos originários" está sendo adotado no sentido de povos originários de uma determinada região ou localidade, na historiografia brasileira habitualmente reconhecidos como povos ou grupos indígenas.

Esses conceitos estão propostos para que sejam trabalhados permeando todo o fazer pedagógico. Para que fiquem explícitos, estão sendo didatizados e elencados separadamente. No entanto, nas aulas, poderão ser trabalhados na perspectiva do entrelaçamento de conteúdos, não perdendo de vista as especificidades, conforme os diferentes tempos e espaços.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo de História da SME de Curitiba, insere adequações aos objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem:

- Nos anos iniciais do ensino fundamental os conceitos substantivos priorizam a identidade dos estudantes, bem como as suas relações com os grupos sociais de pertencimento. A história regional segue como prioritária nos 4.º e 5.º anos, porém são incorporados aos conceitos substantivos a história nacional nas relações de ocupação e povoamento nos diferentes tempos e espaços. Com a perspectiva da BNCC de evidenciar o estudo dos primeiros grupos humanos e os espaços de circulação, são incorporados estes estudos na grade curricular.

- Nos anos finais, o objetivo do ciclo III "A construção da formação social paranaense e brasileira na inter-relação com as formações sociais americanas, europeias, africanas e orientais.", assim como o objetivo do ciclo IV "A construção da formação social brasileira na inter-relação com outras formações sociais no mundo contemporâneo" se mantêm, porém adequando-se aos conceitos substantivos.

Definidos os referenciais teóricos e metodológicos, apontamos objetivos e conteúdos, bem como os critérios de ensino-aprendizagem por ciclo e ano[5].

5 Tendo em vista a concepção assumida no componente curricular de história, ou seja, na perspectiva da educação histórica, em que na relação ensino e aprendizagem partimos das carências de orientação temporal das crianças e jovens, bem como de seus interesses, a multiperspectividade da produção do conhecimento histórico, o trabalho com fontes históricas como evidências do passado. Ressaltamos que o professor terá autonomia para fazer outras relações sempre que necessárias.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade**. Actas das IV Jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**: bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GEVAERD, R. T. F. Narrar uma maneira de aprender história. In: SCHMIDT. M. A.; BARCA, I. (Orgs.). **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. pp. 139-174.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em educação histórica**: actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Minho: Universidade do Minho, 2001.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn**: history in the classroom. Washington (DC): National Academy Press, 2005a.

_____. Educação histórica. In: **Opinião**. Associação de professores de história. Disponível em: . Acesso em: 6 jun. 2005b.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar**. Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2006. pp. 131-150.

PAIS, J. M. **Consciência histórica e identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora, 1999.

RÜSEN, J. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

_____. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. A; BARCA, I.; MARTINS, E. R. M. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT. M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o ensino).

_____. Cultura histórica, ensino e aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA,C. M. S.; MARIANO, S. R. C. (Orgs.). **Cultura histórica e ensino de história**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. pp. 39-64.

_____. **Esquema da matriz da aula histórica**. 2015. (impresso). SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

História

Ciclo I

Plano Anual

Objetivo do ciclo I

A constituição da identidade dos sujeitos nos diferentes grupos sociais, em diferentes tempos e espaços.

1.° ANO – HISTÓRIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Interpretar a si e a outras crianças nas relações que se estabelecem nos diferentes grupos sociais com os quais convive, percebendo as diferenças e semelhanças.	• Identidade da criança: - história de vida, utilizando diferentes fontes, depoimentos orais (memórias) e objetos que se referem a si mesma e a outras crianças. - crianças de hoje: quem são, o que fazem, seu cotidiano e grupos de pertencimento.	• Interpreta a si e a outras crianças nas relações que se estabelecem nos diferentes grupos sociais com os quais convive, percebendo as diferenças e semelhanças, a partir das diferentes fontes. - Conta/narra, de forma oral, por meio de desenho ou escrita: identidade da criança – história de vida; - Conta/narra, de forma oral, por desenho ou escrita, as crianças de hoje, quem são, o que fazem e como vivem no seu cotidiano em seus grupos de pertencimento: família, escola e comunidade. • Conta/narra as diferentes manifestações culturais dos grupos de convívio: família, escola e comunidade.

• Explicar a existência de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças em diferentes tempos e espaços.	• Os diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças, em diferentes tempos e espaços, a partir do uso de diferentes fontes.	• Narra/conta como a criança vive e como vivem outras crianças em diferentes tempos e espaços, em relação aos diferentes modos de morar, de brincar, estudar, alimentar-se, mostrando semelhanças e diferenças, a partir de diferentes fontes. • Narra/conta como ela vive e como vivem outras crianças em diferentes tempos e espaços, em relação aos diferentes modos de comunicar-se e locomover-se, mostrando semelhanças e diferenças, a partir de diferentes fontes.
• Explicar seus direitos e suas responsabilidades, bem como de diferentes crianças, a partir de diferentes fontes.	• Direitos e responsabilidades que regem as relações entre as crianças e os diferentes grupos.	• Narra/conta as regras que regulam seus direitos e suas responsabilidades, a partir de diferentes fontes. • Narra/conta as regras a respeito dos seus direitos e responsabilidades nos diferentes grupos, como familiares, escolares e comunitários.

2.° ANO – HISTÓRIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Orientar-se, a partir de informações obtidas sobre si e sobre outras crianças, tendo como referência o trabalho com diferentes fontes, em diferentes tempos e espaços.	• Infância das pessoas, dela e de outras crianças. • O passado dela, de outras crianças e do professor	• Localiza as semelhanças, diferenças e mudanças sobre a sua infância, de outras crianças, em diferentes tempos e espaços, utilizando informações de diferentes fontes (objetos, documentos pessoais, fotografias, entre outros). • Localiza as semelhanças e diferenças da sua infância, de outras crianças e do professor, utilizando informações de diferentes fontes.
• Explicar a pluralidade de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover- se, em diferentes tempos e espaços.	• Diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, em diferentes tempos e espaços, a partir de diferentes fontes.	• Narra/conta, de forma oral, por desenho ou escrita, como ela vive e como viveram diferentes crianças em diferentes tempos e espaços, em relação aos diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, utilizando informações de diferentes fontes e apontando mudanças e permanências. • Narra/conta, de forma oral, por desenho ou escrita, como ela vive e como viveram diferentes crianças em diferentes tempos e espaços, em relação aos diferentes modos de comunicar-se, locomover-se, utilizando informações de diferentes fontes e apontando mudanças e permanências.

• Explicar a organização de diferentes grupos.	• Grupos de convívio: familiares, escolares e da comunidade. • Diferentes grupos: povos originários(indígenas) e quilombolas	• Argumenta, a partir de informações extraídas de diferentes fontes, a existência de diferentes formas de organização de diferentes grupos de convívio: familiares, escolares e da comunidade. • Argumenta, a partir de informações extraídas de diferentes fontes, a organização de diferentes grupos: povos originários. • Argumenta, a partir de informações extraídas de diferentes fontes, a organização de diferentes grupos: povos quilombolas.
• Explicar seus direitos e suas responsabilidades e de outras crianças, na sociedade brasileira, a partir de diferentes fontes oficiais.	• Direitos e responsabilidades das crianças obtidos de fontes oficiais, como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros.	• Explica seus direitos e suas responsabilidades e de outra crianças, na sociedade brasileira, a partir de fontes oficiais: • Narra/conta seus direitos e suas responsabilidades, a partir das informações obtidas nos documentos oficiais como: Declaração Universal dos Direitos das Crianças, Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros • Narra/conta as diferentes formas de trabalho das pessoas nos diferentes grupos sociais de convívio, suas especificidades e importância. • Narra/conta os impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

3.° ANO – HISTÓRIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Problematizar informações sobre a cidade de Curitiba, a partir do trabalho com diferentes fontes.	• História de Curitiba, a partir de diferentes fontes e da memória (depoimentos orais). - Patrimônio histórico e cultural da cidade de Curitiba. - A cidade de Curitiba, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.	• Constrói questões relacionadas ao presente e passado da cidade de Curitiba, a partir de diferentes fontes e da memória (depoimentos orais). - Constrói narrativas, orais ou escritas, a partir das diferentes fontes, a respeito do patrimônio histórico, cultural e ambiental da cidade de Curitiba. - Narra/conta as semelhanças e diferenças dos diversos espaços: - públicos (ruas, praças, escolas hospitais, parques, bosques; edificações como: a Prefeitura, Câmara, Fórum, Ruas da Cidadania, entre outros); - privados (espaço doméstico – o lugar em que vive).

• Explicar diferentes momentos da ocupação e do povoamento da cidade de Curitiba, a partir do trabalho com diferentes fontes.	• Ocupação e povoamento da cidade de Curitiba, a partir da problematização de diferentes fontes: causas/motivos da vinda dos bandeirantes, dos negros e dos imigrantes[6].	• Produz narrativas, localizando, temporalmente, como ocorreu a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir da vinda dos bandeirantes, utilizando informações de diferentes fontes. • Produz narrativas, localizando temporalmente a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir da vinda dos negros, utilizando informações de diferentes fontes. • Produz narrativas, localizando, temporalmente, como ocorreu a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir da vinda dos imigrantes, utilizando informações de diferentes fontes.

6 Século XIX, destacar, especialmente, a vinda de imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos e outros, para Curitiba e arredores. A maior parte dessa população localizou-se nas imediações da cidade, formando colônias de imigrantes. Algumas tornaram-se bairros de Curitiba e outras cidades do Paraná. Poloneses, a partir de 1871, deram origem a alguns bairros, como Santa Cândida, Orleans, Pilarzinho e Abranches; italianos, que vieram a partir de 1872, deram origem ao bairro de Santa Felicidade; ucranianos, em 1895, se estabeleceram na região hoje conhecida como bairro do Bigorrilho, entre outros.

• Interpretar significados das ações dos diferentes grupos que construíram e constroem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba.	• Diferentes ações e diferentes modos de construir a cultura, dos grupos que fizeram e fazem parte da ocupação e do povoamento da cidade de Curitiba: - Povos originários (o modo de vida, de morar, a alimentação, o vestuário, a locomoção, o trabalho e o lazer, entre outros). - Portugueses (o modo de vida, de morar, a alimentação, o vestuário, a locomoção, o trabalho e o lazer, entre outros). - Africanos (o modo de vida, de morar, a alimentação, o vestuário, a locomoção, o trabalho e o lazer, entre outros). - Migrantes e imigrantes (o modo de vida, de morar, a alimentação, o vestuário, a locomoção, o trabalho e o lazer, entre outros).	• Interpreta significados das ações dos diferentes grupos que construíram e constroem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba: - Narra/conta a diversidade cultural da cidade de Curitiba como resultado das ações dos povos originários que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento da cidade, a partir de diferentes fontes. - Narra/conta a diversidade cultural da cidade de Curitiba como resultado das ações dos portugueses que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir de diferentes fontes. - Narra/conta a diversidade cultural da cidade de Curitiba como resultado das ações dos africanos que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir de diferentes fontes.
		- Narra/conta a diversidade cultural da cidade de Curitiba como resultado das ações dos migrantes e imigrantes que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir de diferentes fontes.

• Explicar, definindo, a partir de diferentes fontes, as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos na cidade de Curitiba.	• Diferentes formas de organizações dos direitos e responsabilidades, como leis municipais: leis ambientais, direitos e responsabilidades no trânsito, direitos e responsabilidades do poder executivo, legislativo e judiciário, entre outras. • Símbolos municipais.	• Interpreta, a partir de diferentes fontes, o significado, para si e para outras pessoas, as formas de organização dos direitos e das responsabilidades para a vida na cidade de Curitiba, tais como: leis municipais, leis ambientais (preservação e conservação), direitos e responsabilidades no trânsito, direitos e responsabilidades do poder executivo, legislativo e judiciário, entre outros. • Interpreta o significado dos símbolos municipais, para si e para outras pessoas, a partir de diferentes fontes.

História

Ciclo II

Plano Anual

Objetivo do ciclo II

A constituição histórica do Brasil, destacando o Paraná, em diferentes tempos e espaços.

4.° ANO – HISTÓRIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Explicar a existência das primeiras formações sociais e a ação das pessoas nos grupos, nos diferentes tempos e espaços, a partir de fontes históricas.	• As primeiras formações sociais e a ação das pessoas nos grupos, nos diferentes tempos e espaços, a partir de fontes históricas.	• Narra/conta a existência das primeiras formações sociais e a ação das pessoas nos grupos nos diferentes tempos e espaços, a partir de fontes históricas. • Narra mudanças e permanências das primeiras formações sociais: o nomadismo e sedentarismo, o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, o surgimento da escrita, movimentos de circulação de pessoas e mercadorias, entre outros.

• Explicitar, relacionando o contexto histórico brasileiro com as causas que motivaram a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir das diferentes fontes.	• Ocupação e povoamento do Brasil por diversos povos: originários (indígenas), europeus (portugueses e espanhóis) e africanos, destacando o Paraná nesse contexto, a partir do trabalho com diferentes fontes. - Ocupação e povoamento do Brasil, destacando o Paraná: Bandeirantismo, Reduções jesuíticas espanholas[6] e Tropeirismo[7], entre outros.	• Orienta-se temporalmente em relação ao contexto de ocupação e povoamento do Brasil, destacando o Paraná e utilizando informações de diferentes fontes: - Os povos originários (indígenas); Europeus (portugueses e espanhóis): Bandeirantismo, a expansão das fronteiras portuguesas, destacando o Paraná nesse contexto; eduções jesuíticas espanholas no Paraná; - Tropeirismo (a circulação de mercadorias, comunicação e fundação de cidades no Paraná). - Os povos africanos.

6 Núcleos de povoamento que surgiram com a ocupação dos espanhóis, como Ontiveros, Ciudad Del Guayrá; núcleos de povoamentos que surgiram com a ocupação dos portugueses, como Paranaguá e Curitiba.

7 Século XVIII: alguns pousos dos tropeiros tornam-se cidades, como Rio Negro, Lapa, Palmeira, Ponta Grossa, Castro, Jaguariaíva, entre outras.

• Explicitar, relacionando o contexto histórico brasileiro com as causas que motivaram a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir das diferentes fontes.	• Contexto da expansão colonizadora, as imigrações e migrações no Brasil, destacando o Paraná e Curitiba: • Movimento imigratório no Brasil nos séculos XIX, XX[8]. • Movimento imigratório no Paraná, destacando Curitiba[9]. • Movimentos migratórios no Brasil, destacando o Paraná, nos séculos XX e XXI[10].	• Orienta-se temporalmente em relação ao movimento de imigrantes no Brasil, destacando o Paraná e Curitiba, utilizando diferentes fontes históricas: - Explica o movimento de imigrantes no Brasil, nos séculos XIX, XX e XXI. - Constrói narrativas a respeito do movimento imigratório no Paraná, destacando Curitiba. - Narra os movimentos migratórios no Brasil: Ex.: êxodo rural nas décadas de 1960 e 1970 (migrações nordestinas, do campo para as cidades); - Orienta-se temporalmente em relação ao contexto das migrações no Paraná e em Curitiba, utilizando diferentes fontes históricas. • Explica a diversidade cultural como resultado das ações e diferentes modos de construir a cultura dos povos: originários (indígenas), europeus (portugueses e espanhóis), e africanos, que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir de diferentes fontes.

8 Imigrantes nos Século XIX e XX: alemães, franceses, ingleses, italianos, suíços, árabes, poloneses, ucranianos, holandeses, japoneses, entre outros.

9 5 Imigrantes Século XXI em Curitiba: haitianos, venezuelanos, colombianos, japoneses, sírios, portugueses, peruanos, argentinos, angolanos, ingleses, chineses, paquistaneses, hondure- nhos entre outros.

10 Migrantes nos séculos XX e XXI: Catarinenses, rio-grandenses, paulistas, mineiros, cearenses, baianos, pernambucanos, entre outros.

• Explicar as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos da história do Brasil e do Paraná, a partir de diferentes fontes.	• Diferentes formas de organização dos direitos e das responsabilidades, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo, demarcação de terras dos povos originários, de terras quilombolas e patrimônio estadual[11]. • Símbolos estaduais.	• Explica as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos da história do Brasil e do Paraná, a partir de diferentes fontes: - Interpreta, a partir de diferentes fontes, o significado para si mesmo e para outras pessoas das formas de organização dos direitos e das responsabilidades para a vida no Paraná, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo, demarcação de terras dos povos originários, de terras quilombolas e patrimônio estadual. • Constrói narrativa a respeito dos direitos e das responsabilidades relacionados aos símbolos estaduais.

11 Patrimônio – tombamento estadual: Biblioteca Pública do Paraná, Passeio Público, Paço da Liberdade, entre outros.

5.° ANO – HISTÓRIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Explicitar a constituição das primeiras formações sociais relacionando os diferentes modos de organização social, política e cultural e a ação das pessoas nos grupos, nos diferentes tempos e espaços.	• As primeiras formações sociais e a ação das pessoas nos grupos, nos diferentes tempos e espaços: - Povos nômades, a migração como deslocamento populacional e os povos sedentarizados. - Os povos originários no território brasileiro e paranaense.	• Orienta-se em relação às primeiras formações sociais, relacionando os diferentes modos de organização social, política e cultural e a ação das pessoas nos grupos, nos diferentes tempos e espaços. - Constrói argumentos para narrar a respeito dos povos nômades, da migração como deslocamento populacional e dos povos sedentarizados. - Constrói argumentos para explicar o modo de viver dos povos originários no território brasileiro e paranaense, nos diferentes tempos e espaços.
• Explicitar as formas de organização social e política, nos diferentes grupos sociais, em diferentes tempos e espaços, evidenciando o significado de cidadania.	• Organização Social e Política nos diferentes grupos sociais, em diferentes tempos e espaços, evidenciando o significado de cidadania. - Cidadania em diferentes contextos históricos - A cidadania e os princípios de respeito à diversidade, pluralidade e aos direitos humanos	• Explicita as formas de organização social e política, nos diferentes grupos sociais, em diferentes tempos e espaços, evidenciando o significado de cidadania. - Narra/conta o significado de cidadania em diferentes contextos históricos. Ex.: Grécia, Roma, França e Brasil, entre outros. - Constrói narrativas para explicar a cidadania relacionando-a aos princípios de respeito à diversidade, pluralidade e aos direitos humanos.

• Explicitar, a partir de diferentes fontes, os movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais como constitutivos da história da formação social brasileira, destacando o Paraná nesse contexto.	• Diferentes movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais como constitutivos da história da formação social brasileira, destacando o Paraná nesse contexto. - Os primeiros contatos dos grupos que constituíram a formação brasileira. - Movimentos de resistência social, política, econômica e cultural no Brasil.	• Explicita, a partir de diferentes fontes, os movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais como constitutivos da história da formação social brasileira, destacando o Paraná nesse contexto. - Constrói narrativas para explicar os primeiros contatos dos grupos que constituíram a formação brasileira (povos originários, europeus e africanos). - Constrói narrativas a respeito das formas de exploração econômica que impactam nas questões ambientais do Brasil, nos diferentes tempos e espaços: extração do pau-brasil, cana-de-açúcar e mineração, entre outros. - Movimentos de resistência social, política, econômica e cultural no Brasil, tais como: Inconfidência Mineira, Conjuração Baiana, Emancipação Política do Paraná, Revolução Federalista e Contestado.

• Interpretar o significado dos movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná como constitutivos das lutas históricas da sociedade brasileira, a partir de diferentes fontes.	• Movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná como constitutivos das lutas históricas da sociedade brasileira. - Embates sociais e movimentos de resistência: indígenas, negros, mulheres, as greves de trabalhadores e grupos sociais de minoria representativa na sociedade; - Lutas pela liberdade de expressão, pelo direito à educação e à saúde, processo eleitoral, entre outros.	• Constrói argumentos a respeito dos movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná como constitutivos das lutas históricas da sociedade brasileira, a partir de diferentes fontes. - Narra, a partir de diferentes fontes, os movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná: embates sociais e movimentos de resistência, tais como: dos indígenas, dos negros, das mulheres, as greves de trabalhadores e grupos sociais de minoria representativa na sociedade; as lutas pela liberdade de expressão, pelo direito à educação e à saúde, processo eleitoral, entre outros.

• Construir evidências, a partir de diferentes fontes, sobre o significado do patrimônio local, regional e patrimônio nacional, nos diferentes tempos e espaços.	• Patrimônio local, regional e nacional: - Elementos do patrimônio local e regional que podem ser considerados como patrimônio cultural, natural, histórico, do Brasil e/ou do mundo[12]. • Símbolos Nacionais.	• Constrói narrativas, a partir de diferentes fontes, sobre o significado do patrimônio local, regional e patrimônio nacional, nos diferentes tempos e espaços. - Constrói argumentos a respeito do Patrimônio material e imaterial, identificando-os como marcos de memória dos diferentes grupos sociais, nos diferentes tempos espaços; - Constrói narrativas a respeito das tradições orais e valorização da memória da população brasileira: os povos originários, povos africanos, europeus, asiáticos, entre outros (manifestações culturais: festas populares, artesanato, música, comidas típicas, entre outras). • Produz narrativa, a partir de diferentes fontes, a respeito dos símbolos nacionais.

12 Patrimônio histórico e cultural: Lapa, Paranaguá, Ouro Preto, Salvador, Olinda, Diamantina, São Luis, Goiás, entre outras. Patrimônio natural: Foz do Iguaçu, Reservas de Mata Atlântica do Sudeste, Costa do Descobrimento, Parque Nacional do Pantanal Matogrossense, Complexo de Conservação da Amazônia Central, entre outros.

História

Ciclo III

Plano Anual

Objetivo do ciclo III

A construção da formação social paranaense e brasileira na inter-relação com as formações sociais americanas, europeias, africanas e orientais.

6.º ANO – HISTÓRIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Construir hipóteses sobre a existência da diversidade de formações sociais, a partir do trabalho com diferentes fontes arqueológicas.	• Natureza e tipologia de fontes arqueológicas consideradas como evidências de diferentes formações sociais, como dos diferentes povos originários (indígenas) do Brasil, de diferentes regiões da América, Oceania, Ásia, África e Europa.	• Expressa, por meio de narrativas, opiniões que mostrem o entendimento de fontes arqueológicas como evidências da história de diferentes formações sociais, em diferentes épocas e espaços.
• Explicar, definindo a existência das formações sociais originárias no Brasil e sua diversidade.	• Formações sociais originárias no Brasil: - Diferentes povos originários no Brasil, como Tupi, Guaranis, Kaingang, Xetá, entre outros.	• Interpreta, a partir de diferentes fontes, as diferentes formações sociais originárias no Brasil.
• Explicar, relacionando as formações sociais originárias no Brasil e as formações sociais originárias na África.	• Formações sociais africanas, como Egito, Etiópia, Gana, Mali e Kush. - Povos de cultura iorubá, como minas, congos, hauças, fulas, nagôs, entre outros.	• Orienta-se, temporalmente, a partir de diferentes fontes, na pluralidade de formações sociais originárias na África, relacionando-as com as formações sociais originárias do Brasil.
• Explicar, relacionando as formações sociais originárias no Brasil e as formações sociais originárias orientais.	• Formações sociais originárias orientais, como Mesopotâmica, Fenícia, Hebraica, Chinesa e Indiana.	• Orienta-se, temporalmente, a partir de diferentes fontes, na pluralidade de formações sociais originárias no Oriente, relacionando-as com as formações sociais originárias.

• Explicar, relacionando as formações sociais originárias no Brasil com as formações sociais originárias da Europa.	• Formações sociais originárias da Europa: Grécia e Roma.	• Orienta-se, temporalmente, a partir de diferentes fontes, na pluralidade das formações sociais originárias na Europa: Grécia e Roma, relacionando-as com as formações originárias do Brasil: • Constrói explicações históricas a respeito da Grécia Antiga, com ênfase na formação da Pólis, nas transformações políticas, sociais e culturais. • Constrói explicações históricas a respeito da formação da Roma Antiga, com ênfase nas transformações políticas, sociais e culturais. • Constrói explicações históricas a respeito de cidadania e política na Grécia e em Roma.
• Explicar a formação social feudal.	• Formas de organização da sociedade feudal.	• Constrói explicações históricas a respeito da organização feudal: leis, estrutura de poder, cultura, religião, entre outros, a partir de evidências encontradas em fontes.

7.º ANO – HISTÓRIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Explicar, relacionando a construção da estrutura político-administrativa da sociedade brasileira com elementos do mundo moderno.	• Organização político-administrativa da formação social brasileira. - Relação da formação social brasileira com as formas de organização do mundo moderno como leis, estrutura de poder e religião.	• Constrói argumentações sobre a construção da estrutura política e administrativa da formação social brasileira e sua relação com elementos do mundo moderno, a partir de evidências encontradas em diferentes fontes.
• Explicar, definindo elementos culturais que contribuíram para a formação social brasileira, a partir da diversidade de evidências.	• Elementos da cultura europeia e sua presença na formação social brasileira: - Renascimento, pensamento reformista religioso (Reforma e Contrarreforma) e a imposição da religião católica.	• Expressa, por meio de narrativas, opiniões que mostrem os tipos de relações culturais e seus conflitos, utilizando a diversidade de evidências. - Constrói argumentos a respeito do contexto das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais do Renascimento. - Narra o significado do pensamento reformista religioso (a Reforma e Contrarreforma) e a imposição da religião católica.
• Construir hipóteses sobre mudanças que ocorreram nas formações sociais dos povos originários brasileiros e americanos, a partir das relações com as formações sociais europeias, tendo como referência a problematização de diferentes fontes.	• Diferentes fontes escritas e iconográficas (pintura, gravura e iconografia) sobre Espanha e Portugal na fase da expansão e conquista. • Impactos da conquista europeia nas formações sociais dos povos originários brasileiros e americanos (América Central e América do Sul: Astecas, Incas e Maias).	• Interpreta as modificações que ocorreram nas formações sociais dos povos originários brasileiros e americanos, no contexto da expansão e conquista europeia, a partir de diferentes fontes. - Expressa, por meio de narrativas, opiniões que mostrem os tipos de relações culturais e seus conflitos, utilizando a diversidade de evidências. Ex: Astecas, Incas e Maias.

	• Elementos da cultura dos povos originários na formação social brasileira: - Brasil pensado pelo olhar do outro; - Relações culturais e seus conflitos: europeus e os povos originários brasileiros	- Expressa, por meio de narrativas, opiniões que mostrem as relações culturais e os conflitos entre europeus e os povos originários brasileiros.
• Interpretar a maneira pela qual a organização econômica da formação social brasileira se deu, a partir das relações com outras formações sociais, tendo como referência o trabalho com a diversidade das fontes.	• Organização econômica da formação social brasileira no contexto mundial. - Relações entre Brasil/Europa/África/América. - Sistema Colonial: o contexto da formação do Brasil no Atlântico Sul.	• Interpreta a maneira pela qual a organização econômica da formação social brasileira se deu, a partir das relações com outras formações sociais, tendo como referência o trabalho com a diversidade das fontes. - Narra o processo de construção da organização econômica brasileira compreendendo as relações entre Brasil/Europa/África/América. - Constrói argumentos a respeito do Sistema Colonial no contexto da formação do Brasil no Atlântico Sul.
• Explicar, de forma pluricausal, a organização da formação social brasileira no contexto da relação de dominação/resistência, a partir do trabalho com a diversidade de fontes.	• Organização social, processo de escravidão e escravização dos povos originários e africanos. - A diversificação étnica dos povos originários e africanos. - Formas de dominação e resistência dos povos originários e africanos.	• Explica, de forma pluricausal, a organização da formação social brasileira no contexto da relação de dominação/resistência, a partir do trabalho com a diversidade de fontes. • Argumenta sobre a construção da formação social brasileira no contexto das relações de dominação/resistência, a partir da diversidade de evidências. - Constrói narrativas a respeito das diferentes formas de dominação/resistência dos povos originários.

		- Constrói narrativas a respeito das diferentes formas de dominação/ resistência dos africanos. Ex: os quilombos, as irmandades negras, entre outras.

História

Ciclo IV

Plano Anual

Objetivo do ciclo IV

A construção da formação social brasileira na inter-relação com outras formações sociais no mundo contemporâneo.

8.° ANO		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Explicar, relacionando o contexto das formações sociais americanas, mundo europeu e as mudanças que ocorreram na organização política da sociedade brasileira.	• A importância das fontes escritas e iconográficas (pintura, gravura e iconografia) para o estudo da História. • Movimento social: Revolução Francesa. • O processo de independência: os embates na relação entre a metrópole e suas colônias. • O contexto da Independência dos Estados Unidos da América. • O contexto da Independência da América Espanhola. • O contexto da Independência do Brasil: Conjuração Mineira, Conjuração Baiana e a vinda da família real.	• Interpreta fontes diversas e constrói evidências, produzindo argumentos para narrar as mudanças que ocorreram na organização política brasileira no contexto das formações sociais americanas e o mundo europeu. - Constrói argumentos para explicar o contexto da Revolução Francesa. - Narra o processo de independência: os embates na relação entre a metrópole e suas colônias. - Constrói argumentos para explicar o contexto da Independência dos Estados Unidos da América. - Expressa o contexto da Independência da América Espanhola, por meio de narrativas orais e escritas. - Explica o contexto da Independência do Brasil, evidenciando fatos históricos como a vinda da Família Real e os desdobramentos políticos, econômicos e sociais.

• Interpretar, de forma multiperspectivada, a maneira pela qual ocorreu a constituição da sociedade do trabalho na Europa e suas relações com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil e nas formações sociais americanas.	• Construção e consolidação da sociedade do trabalho na Europa Moderna (Revolução Industrial). - Transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil e nas formações sociais americanas. - Condição do trabalhador livre na formação social brasileira e americana (exploração do trabalhador e trabalho livre sem legislação trabalhista).	• Narra, a partir da diversidade de fontes, a relação entre o trabalho escravo e o trabalho livre no Brasil, construindo argumentos relacionados ao contexto da construção e consolidação da sociedade do trabalho no mundo. - Explica a transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil e nas formações sociais americanas. - Argumenta, a partir de fontes, a respeito da condição do trabalhador livre na formação social brasileira e americana (exploração do trabalhador e trabalho livre sem legislação trabalhista).

• Explicar, descrevendo os elementos que contribuíram para a formação do Estado Nacional Brasileiro, as suas características e relações com o contexto dos nacionalismos europeus.	• Formação do Estado Nacional Brasileiro, características e relações ao contexto dos nacionalismos europeus: - Revoltas do Império e constituição do aparato legislativo. - Constituição de 1824. - Embates entre o poder centralizador e os poderes provinciais. - Questão territorial: Província Cisplatina. - Relação entre a construção do Estado Nacional e os nacionalismos do século XIX na Europa.	• Constrói significados para explicar a maneira pela qual o Brasil se constituiu como Nação em relação ao contexto mundial, a partir do trabalho com a diversidade de fontes. - Constrói narrativas a respeito das Revoltas do Império e constituição do aparato legislativo. - Constrói significados para explicar a - Constituição de 1824. - Estabelece comparações para explicar os embates entre o poder centralizador e os poderes provinciais. - Constrói argumentos para explicar a questão territorial: Província Cisplatina. - Constrói significados para explicar a relação entre a construção do Estado Nacional e os nacionalismos do século XIX na Europa.

• Construir hipóteses, a partir de fontes diversificadas, sobre a construção da identidade nacional brasileira no contexto da cultura europeia, africana e americana.	• A construção da identidade nacional brasileira no contexto da cultura europeia, africana e americana, a partir de fontes diversificadas. - A descoberta do Brasil como Nação. - Construção da identidade nacional. - Política de branqueamento da população brasileira. - Contexto da construção da pluralidade da cultura brasileira: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, literatura, pintura e Escolas Normais. - Símbolos nacionais: Bandeira Nacional, Hino Nacional e Brasão.	• Constrói hipóteses, a partir das evidências encontradas em diferentes fontes, sobre a construção da identidade nacional brasileira e seus embates, em face do contexto mundial. - Explica, a partir de narrativas orais e escritas, a construção da identidade nacional. - Constrói argumentos, a partir de evidências a respeito da política de branqueamento da população brasileira. - Explica o contexto da construção da pluralidade da cultura brasileira: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, literatura, pintura e Escolas Normais. • Explica o significado dos Símbolos nacionais: Bandeira Nacional, Hino Nacional e Brasão na constituição do Brasil como Nação.

9.° ANO – HISTÓRIA		
OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
• Explicar, a partir da multicausalidade, a maneira pela qual se constitui a proposta republicana no Brasil e sua relação com a sociedade americana.	• O Brasil como nação moderna. O projeto republicano e seus embates. - O processo republicano e suas especificidades no Brasil. - A especificidade do 1.º período da República Brasileira (oligarquias). - A República nas sociedades americanas. - O projeto republicano e seus conflitos, como a Revolução Mexicana, Guerra do Contestado e Canudos.	• Interpreta, de forma multiperspectivada, o processo de constituição da República no Brasil no contexto americano e mundial, a partir de diferentes evidências. - Orientar-se temporalmente em relação ao processo republicano e suas especificidades no Brasil. - Explica o contexto histórico do 1.º período da República Brasileira (oligarquias). - Constrói narrativas a respeito da formação da República nas sociedades americanas. - Constrói argumentos para explicar o projeto republicano e seus conflitos, como a Revolução Mexicana, Guerra do Contestado e Canudos, entre outros.
• Interpretar as relações entre democracia e totalitarismo na sociedade brasileira, estabelecendo relações com outros contextos, a partir de diferentes fontes.	• Relações entre democracia e totalitarismo na sociedade brasileira, estabelecendo relações com outros contextos. - Brasil no contexto dos embates entre democracia e totalitarismo. - Ditaduras e democracias na Europa: 1.ª Guerra Mundial e 2.ª Guerra Mundial do ponto de vista político.	• Orienta-se temporalmente com relação às experiências democráticas e totalitárias em diferentes contextos, a partir de diferentes fontes escritas, iconográficas (pintura, gravura, iconografia e fotografias), filmográficas e orais. - Problematiza, a partir de fontes, os embates entre democracia e totalitarismo, no contexto brasileiro.

	- Embates dos regimes republicanos na sociedade americana: Revolução Cubana e Sandinista (Nicarágua). - Embates do regime republicano no Brasil: Revolução de 1930, Estado Novo e Ditadura Militar. - Ditaduras e democracias na sociedade americana: Argentina, Chile, entre outras.	- Utiliza evidências para construir argumentos a respeito das Ditaduras e democracias na Europa no contexto da 1.ª Guerra Mundial. - Utiliza evidências para construir argumentos a respeito das Ditaduras e democracias na Europa no contexto da 2.ª Guerra Mundial. - Narra, a partir de fontes, os embates dos regimes republicanos na sociedade americana: Revolução Cubana e Sandinista (Nicarágua). - Explica, a partir de evidências diversificadas os embates do regime republicano no Brasil: Revolução de 1930, Estado Novo e Ditadura Militar. - Interpreta o significado das ditaduras e democracias na sociedade americana: Argentina, Chile, entre outras.
• Construir inferências a partir de diferentes fontes, para construir argumentos acerca das relações entre o capitalismo brasileiro e mundial, numa perspectiva temporal.	• Os dilemas do capitalismo no Brasil e no mundo, numa perspectiva temporal. - A consolidação do capitalismo no Brasil e sua relação com o capitalismo monopolista e o colonialismo europeu. - O Brasil e a sociedade americana no contexto do colonialismo europeu. - O capitalismo dependente no Brasil. - As relações entre a economia local e global.	• Utiliza evidências diversificadas para construir argumentos acerca do capitalismo no Brasil e suas relações com o capitalismo no mundo. - Orienta-se temporalmente para explicar a consolidação do capitalismo no Brasil e sua relação com o capitalismo monopolista e o colonialismo europeu. - Constrói argumentos para explicar o colonialismo europeu e as implicações que ocorreram no Brasil e na sociedade americana.

		- Produz narrativas para explicar o capitalismo dependente no Brasil. - Explica, a partir de fontes, as relações entre a economia local e global.
• Utilizar o conceito de interculturalidade para analisar a relação entre as populações dos países emergentes e os blocos economicamente desenvolvidos, a partir do trabalho com diferentes evidências.	• As relações interculturais no Brasil, entre Brasil e as sociedades americanas e as suas relações com as transformações do capitalismo em nível mundial. - Do capitalismo monopolista para o capitalismo transnacional. - Os blocos economicamente desenvolvidos e a gestão da pobreza (neoliberalismo). - As relações entre as transformações do capitalismo com a organização política, econômica, social e cultural dos países emergentes, com ênfase nos embates entre as identidades.	• Explica as relações entre os diferentes países a partir de ideias a respeito das diversidades, questionando as desigualdades, a partir do trabalho com diferentes evidências: - Constrói narrativas a respeito da transição capitalismo monopolista para o capitalismo transnacional. - Constrói argumentos para explicar a constituição dos blocos economicamente desenvolvidos e a gestão da pobreza (neoliberalismo). - Expressa opiniões a respeito das relações entre as transformações do capitalismo com a organização política, econômica, social e cultural dos países emergentes: Ex.: Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), com ênfase nos embates entre as identidades.

• Interpretar as mudanças provocadas pela expansão e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na vida das pessoas de forma individual e coletiva, utilizando diferentes evidências.	• O Brasil e a globalização no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação. - Novas revoluções industriais (3.ª Revolução Industrial). - Globalização e a cultura. - Interfaces entre os modos de vida locais e a globalização cultural (novas tecnologias de informação e comunicação).	• Interpreta as mudanças provocadas pela expansão e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na vida das pessoas de forma individual e coletiva, utilizando diferentes evidências: - Narra a problemática do significado das novas tecnologias de informação e comunicação na vida das pessoas e na relação entre diferentes países. - Constrói narrativas para explicar as novas revoluções industriais (3.ª Revolução Industrial). - Expressa opiniões a respeito da Globalização e da Cultura. - Constrói argumentos para narrar as interfaces entre os modos de vida locais e a globalização cultural (novas tecnologias de informação e comunicação).
• Construir hipóteses a respeito dos dilemas e perspectivas do Brasil na contemporaneidade e sua relação com diferentes formações sociais, a partir de evidências diversificadas.	• Dilemas e perspectivas do Brasil na contemporaneidade. - Corrosão do poder e os direitos do cidadão no Brasil e suas relações com as diferentes formações sociais: América, Europa, Ásia e África. - Corrupção nas diferentes formações sociais: Brasil, América, Europa, Ásia e África.	• Constrói hipóteses a respeito dos dilemas e perspectivas do Brasil na contemporaneidade e sua relação com diferentes formações sociais, a partir de evidências diversificadas: - Orienta-se temporalmente e espacialmente, com relação às formas de corrosão do poder no mundo contemporâneo, em diferentes formações sociais. - Constrói argumentos para explicar a corrupção nas diferentes formações sociais no Brasil, América, Europa, Ásia e África.

• Orientar-se temporalmente e espacialmente em relação às experiências individuais e coletivas correspondentes aos velhos e novos direitos humanos.	• Os direitos humanos no Brasil e no mundo, os velhos e os novos direitos humanos.	• Constrói significados de empatia com relação aos indivíduos coletivamente excluídos dos velhos e novos direitos humanos no Brasil e no mundo, a partir de evidências diversificadas: - Constrói narrativas a respeito dos velhos direitos humanos (liberdade de expressão, lutas pelos direitos políticos, civis, sociais, participação das mulheres e manifestações). - Constrói narrativas a respeito dos novos direitos humanos (sustentabilidade, direito à água, ar sem poluição, igualdade de gênero, racial, direito das mulheres, preservação do patrimônio histórico, natural e cultural, direito à cultura, acessibilidade e mobilidade).
• Construir significados com relação à posição da sociedade paranaense e brasileira, em face aos traumas que atingem, individualmente e coletivamente, o mundo contemporâneo.	• Sociedade paranaense e brasileira face aos traumas e conflitos do mundo contemporâneo.	• Constrói significados de empatia com relação às pessoas, individual e coletivamente, atingidas por traumas e conflitos do mundo contemporâneo, a partir de evidências diversificadas. Ex: A questão dos imigrantes, movimentos migratórios, catástrofes, fundamentalismos e guerras contemporâneas.

Currículo do Ensino Fundamental

da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

Práticas de Educação Ambiental

Educação Integral

Educação Integral em Tempo Ampliado[1]

Na busca de uma educação de qualidade para todos, faz-se necessário a relação dialógica entre currículo, cultura e diversidade, do ponto de vista da construção multicultural do conhecimento escolar. Candau traz a seguinte reflexão:

> [...] a importância de a escola adotar, como perspectiva e prática, o currículo integrado, reconhecendo-o como alternativa tanto para viabilizar a escola como espaço de tensão, confronto, intercâmbio, diálogo e cruzamento de conhecimentos, saberes e culturas, favorecendo a construção de redes e/ou pontes entre eles, bem como a relação entre a própria escola e seu contexto e, nesse sentido, criar as condições para que os/as alunos/as compreendam melhor a sociedade na qual vivem, podendo nela intervir como sujeitos/atores mais autônomos, críticos, democráticos e solidários. (CANDAU, 2018, p. 171).

As vivências do estudante, dentro e fora da escola, são constituídas de ações e interações que configuram o desenvolvimento da identidade do sujeito. A escola necessita considerar, no processo de ensino e de aprendizagem, os saberes que o estudante adquire em outros espaços e vivências com vistas à sua formação integral.

---

1 Considerando o processo de construção histórica inerente a este documento, destaca-se a consolidação do Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, do 1.° ao 9.° ano, em diálogo com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como fruto do trabalho coletivo dos profissionais da rede.

Segundo Moll (2012), quando a jornada escolar é ampliada, há mais possibilidades de realizar uma educação que considere tais vivências do estudante e que não resuma suas ações apenas em prol do desenvolvimento humano em todas as dimensões: cognitiva, mas também estética, lúdica, físico-motora, espiritual, entre outras. Uma educação que objetive formar o sujeito em todas as dimensões, em consonância com o que está posto na BNCC, tem o compromisso com o desenvolvimento global de cada um dos estudantes (BRASIL, 2017).

A LDBEN n.º 9.394/1996, em seu art. 1.° afirma que a educação abrange processos formativos desenvolvidos em diferentes espaços de convivência: na família, no trabalho, na escola, em diferentes instituições, e, em seu art. 3.°, inciso X, preconiza a importância de valorizar essas experiências extraescolares no espaço escolar.

A ampliação do tempo escolar está assegurada na LDBEN n.º 9.394/1996, art. 34, o qual determina que o ensino deverá ser estendido progressivamente para potencializar a educação integral do ser humano, sendo que:

> A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2.º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação, Lei Federal n.º 13.005/2014, em sua meta n.º 6, estratégia 6.1, prevê que a educação escolar em jornada ampliada passe a ser de mais de sete horas diárias. Dessa forma, pode-se afirmar que a RME consolidou tal estratégia, pois os estudantes que frequentam escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Ampliado têm acesso a nove horas de atividades pedagógicas.

Moll (2012), ao se referir à Educação Integral em Tempo Ampliado, afirma a necessidade de superar o caráter parcial do ensino e qualificar o tempo, reinventando a articulação entre a escola e a vida. Essa qualificação do tempo exige que a escola proporcione diferentes práticas pedagógicas, em diferentes espaços, que potencializem as dimensões humanas.

Quando a escola compromete-se com a concepção de educação integral, coloca em ação um currículo emancipador, e, de acordo com Bonafé (2014), considera a cidade como *lócus* para o processo de ensino e de aprendizagem, ampliando as possibilidades

de aprendizagem e vivencias de práticas culturais diversificadas, o que precisa ser valorizado na instituição escolar.

Toda cidade para ser educadora deve ser vivenciada como currículo, tornando a escola o ponto de partida para essa articulação, para que crianças, jovens, adolescentes e adultos, "[...] possam viver a experiência de ser cidadão, de participar da vida da cidade em suas várias manifestações, de usufruir de seus bens culturais, de se sentirem sujeitos de suas cidades" (LEITE, 2012, p. 69).

Além de valorizar tais saberes, as escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Ampliado, na RME, necessitam ampliar e aprofundar os saberes, fazendo a cidade e seus territórios como formadora de práticas educativas, pesquisas, inter-relações e experiências que articulam os conhecimentos científicos, históricos e culturais às vivências em diferentes lugares. Os estudantes, dessa forma, aprendem com a cidade, pela cidade e na cidade, pois a concepção sobre currículo está inter-relacionada a uma concepção emancipatória de formação humana. Moll (2019), ao tratar dos processos educativos e a cidade, afirma que a escola pode contribuir para o desenvolvimento de novos olhares sobre os diferentes espaços e contextos.

> A escola tem um papel específico, nas pontes pedagógicas que pode construir entre os estudantes – de diferentes faixas etárias e o seu território/a sua cidade, pelo seu caráter longitudinal e sistemático na vida dos cidadãos. (MOLL, 2019, p. 37).

As escolas da RME assumem que é sua função aprofundar os saberes e conhecimentos, o protagonismo do estudante, oportunizando seu desenvolvimento global. No tempo de nove horas, há necessidade de oportunizar aos sujeitos da aprendizagem o desenvolvimento em todas as suas dimensões, por meio de práticas emancipadoras que valorizem a ludicidade, a oralidade, a cultura, a diversidade, os saberes científicos, as relações interpessoais, entre outras, ampliando os territórios da escola para além do seu muro, trazendo múltiplas oportunidades de experienciar o currículo escolar em uma cidade educadora.

A RME, comprometida com a concepção de Educação Integral em Tempo Ampliado, considera os diversos espaços da cidade como ambientes de aprendizagem para os estudantes. Esses ambientes são potencializados com a mediação da escola, que articula os conhecimentos advindos desses lugares aos conhecimentos previstos no **Currículo**

do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC, da SME de Curitiba, e ainda aos saberes que o estudante traz de suas vivências, sua cultura, sua história, seus contextos de vida.

Na Educação Integral em Tempo Ampliado, tem-se possibilidades de ressignificar os tempos e espaços da escola, investindo em práticas pedagógicas que proporcionem aos estudantes a superação, que Moll (2012) denomina de hiperescolarização.

Dessa forma, nas escolas da RME que ofertam Educação Integral em Tempo Ampliado, promove-se desafios, interação, experienciação e problematização no processo de construção do conhecimento, na busca permanente por Práticas Educativas que estejam coerentes com a consolidação dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

Práticas Educativas

Na RME, a Educação Integral em Tempo Ampliado tem como ponto de partida o currículo, por meio do trabalho constituído por Práticas Educativas, são elas: Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática[2], Práticas Artísticas, Práticas de Movimento, Práticas de Educação Ambiental, Práticas de Ciência e Tecnologia e Práticas de Língua Estrangeira[3].

Ao articular as áreas do conhecimento aos saberes escolares, as Práticas Educativas estão voltadas à investigação e experimentação, envolvendo o protagonismo do estudante e a mediação de conhecimentos pelos docentes, que corroborem para a formação humana. A metodologia para o trabalho pedagógico nas Práticas Educativas ocorre por meio de Oficinas Pedagógicas que permitem o diálogo com diferentes Componentes Curriculares, possibilitando a ampliação de saberes, de forma articulada, diferenciada e intencional.

---

2 A partir do ano (2020), as Práticas de Acompanhamento de Língua Portuguesa e de Matemática tornam-se interdependentes e denominadas como Práticas de Língua Portuguesa e Práticas de Matemática.

3 A partir do ano de 2019, as Práticas de Língua Estrangeira se desvinculam das Práticas de Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e torna-se uma Prática Educativa. Podem ocorrer nas unidades que ofertam Educação Integral em Tempo Ampliado da RME como parte da aquisição de uma segunda língua, simultânea ao processo de alfabetização na língua materna, embasada conforme o Plano Curricular de Ensino, específico de Língua Estrangeira. Para a oferta dessa Prática Educativa, a unidade que oferta Educação Integral em Tempo Ampliado encaminhará um projeto de implantação das Práticas de Língua Estrangeira, atendendo aos pré-requisitos estabelecidos pela Gerência de Currículo. As formações e o acompanhamento dessa prática são realizados pela Gerência de Currículo/Departamento de Ensino Fundamental.

Planejando a Oficina Pedagógica

Na Educação Integral em Tempo Ampliado, o planejamento deve ser construído a partir das relações entre os Componentes Curriculares e as Práticas Educativas. Esse diálogo permite desconstruir fragmentações e privilegiar a interdisciplinaridade e a transversalidade de conteúdos na ação intencional do ato de planejar.

O planejamento de ensino da Oficina Pedagógica organiza e possibilita um trabalho didático-pedagógico que orienta as situações de aprendizagem com os estudantes. Embora o ponto de partida para o planejamento das Oficinas Pedagógicas seja o currículo, por meio da relação Componente Curricular e Prática Educativa, a temporalidade não está restrita à trimestralidade. Essa perspectiva é uma grande oportunidade e ao mesmo tempo um desafio, pois traz inúmeras possibilidades ao não limitar anos escolares e conteúdos. Arroyo (2012) contribui com tais reflexões, ao afirmar que:

> [...] é preciso alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais. (ARROYO, 2012, p. 44).

Um currículo em ação, permanentemente construído, permeia o desenvolvimento do sujeito, considerando as transformações sociais, os avanços tecnológicos, a diversidade e a cultura. A RME tem como propósito uma prática de educação avançada, na qual as ações consolidadas dialogam com práticas inovadoras, trazendo diferentes possibilidades para a construção permanente de uma educação de qualidade, o que exige de todos os profissionais das escolas um olhar sensível para os sujeitos com os quais se propõe o trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito a tempos- espaços de um justo e digno viver. In: C**aminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll [et al.] - Porto Alegre: Penso, 2012. p. 34-46-50.

MOLL, Jaqueline. In: **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll [et al.] - Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada:** como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. MOLL, Jaqueline (Org.). Brasília, 2013

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Caderno do

Currículo do Ensino Fundamental: princípios e fundamentos. Vol. 1. PMC/SME, 2016a.

BRASIL. Lei n.º 9.394/1996, o qual determina que o ensino deverá ser estendido progressivamente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 03/09/2019.

BONAFÉ, Jaume Martinez: https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua/ Acesso em: 12/09/2019.

Práticas de Educação Ambiental

Na Educação Integral em Tempo Ampliado, a Educação Ambiental tem destaque, pois compõe uma das Práticas Educativas (Práticas de Educação Ambiental).

As Práticas de Educação Ambiental são para além de uma visão fragmentada de meio ambiente, ingênua e acrítica, tendo como condições essenciais as relações históricas, sociológicas e culturais (BRASIL, 2012). Loureiro (2004), coloca que a Educação Ambiental considera uma perspectiva transformadora e crítica por meio de relações complexas que envolvem o meio ambiente e tomadas de decisões, tendo em vista a formação socioambiental permitindo ações conscientes e participativas que se baseiam em valores sociais.

Para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a concepção de Educação Ambiental assume o caráter interdisciplinar e transversal. Tratar dessas questões é compreender o ambiente em todos os seus aspectos, dentro e fora da escola; envolvendo ações em todos os níveis de ensino. (Vasconcelos & Vilarouca, 2010)

Nesse sentido, a Educação Ambiental se constitui a partir do diálogo entre os componentes curriculares e seus atores, propondo um trabalho pedagógico que atinja objetivos e métodos que rompam com conceitos e práticas tradicionais.

É necessário descaracterizar a visão minimalista que erroneamente trata a Educação Ambiental sob o viés da gestão de resíduos (reciclagem do lixo) e a horta, como principais norteadores do trabalho com a sustentabilidade. Neste sentido, Guimarães (1995) afirma:

> No trabalho de sensibilização é preciso estar claro que sensibilizar não é simplesmente transmitir valores “verdes” do educador para o educando; essa é a lógica da educação “tradicional”; é, na verdade possibilitar ao educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade, assim como os valores do próprio educador que está trabalhando em sua sensibilização.

A Educação Ambiental possibilita a articulação dos diversos âmbitos e as inter-relações entre os conhecimentos, que permeiam as complexidades dos aspectos ecológicos, cul-

turais, socioeconômicos, psicológicos, éticos e políticos; conforme configurado na representação da imagem a seguir:

Fonte: Elaboração própria

Nesta perspectiva, as Práticas assumem caráter crítico-reflexivo, para além de problemas de gestão ambiental. É fundamentalmente uma dimensão para o desenvolvimento pessoal e social, possibilitando ações autônomas, dinâmicas, criativas e colaborativas na condução das relações entre os estudantes com o meio ambiente.

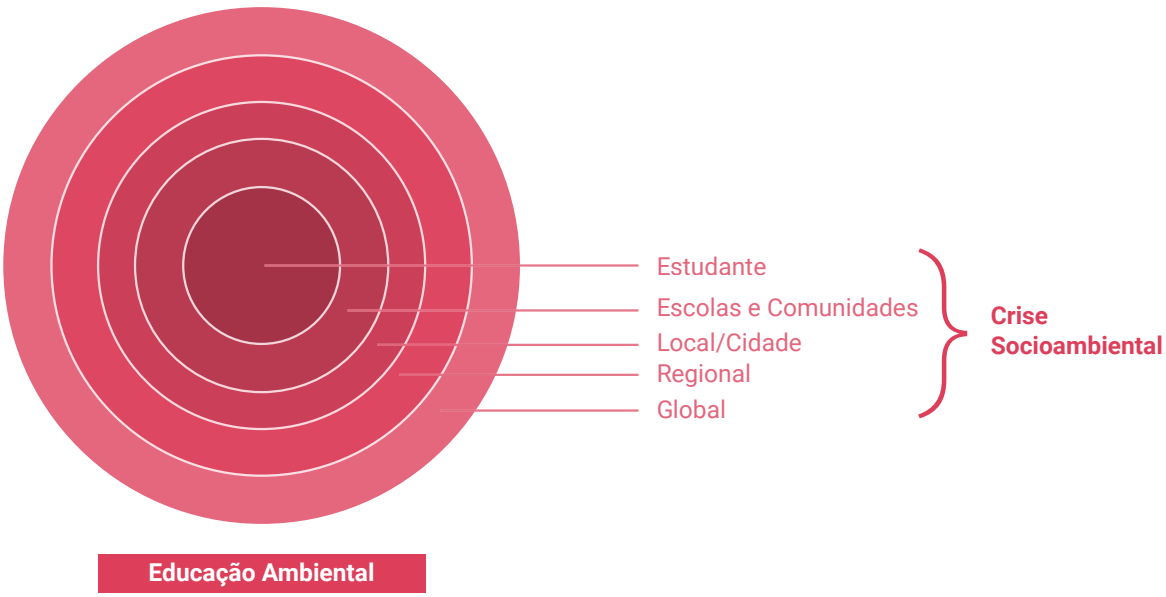
Para esta interação é imprescindível considerar três esferas intimamente relacionadas, conforme Sauvé (2016), há a esfera da interação do ser humano consigo mesmo, as interações com o outro a interação com o meio de vida compartilhado, sendo estas as esferas: Eu, Outro e Oiko.

Fonte: Sauvé (2016)

Desta forma, partir do conhecimento do “eu” com o mundo, considerando vivências e/ou interações com outro, constrói uma identidade advinda de relações interpessoais e sociais, ampliando a visão de mundo.

Para o desenvolvimento desta Prática Educativa, cabe considerar a importância de dialogar os Componentes Curriculares, bem como os contextos socioambientais dos atores sociais, estudantes e docentes, numa dimensão intrínseca da prática pedagógica.

As Práticas Educativas de Educação Ambiental partem da realidade em que o estudante está inserido, desde o contexto familiar, à escola/ bairro, à cidade e o mundo, ou seja, estabelece as intersecções de cenário local ao planetário.



Fonte: Elaboração própria

É fundamental, para tanto, a coletividade entre os diferentes atores sociais e neste caso, a comunidade escolar, como afirma Guimarães (2013, p.17):

> (...) educando e educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais e nesse processo se transformam; portanto, o ensino é teoria-prática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas socioambientais, sendo a intervenção nesta realidade a promoção do ambiente educativo e o conteúdo do trabalho pedagógico.

Desta forma, faz-se necessário considerar os Componentes Curriculares do ponto de vista da interdisciplinaridade ou transversalidade, a partir das experiências dos estudantes e o contexto socioambiental local, perpassando para uma relação ainda mais globalizada.

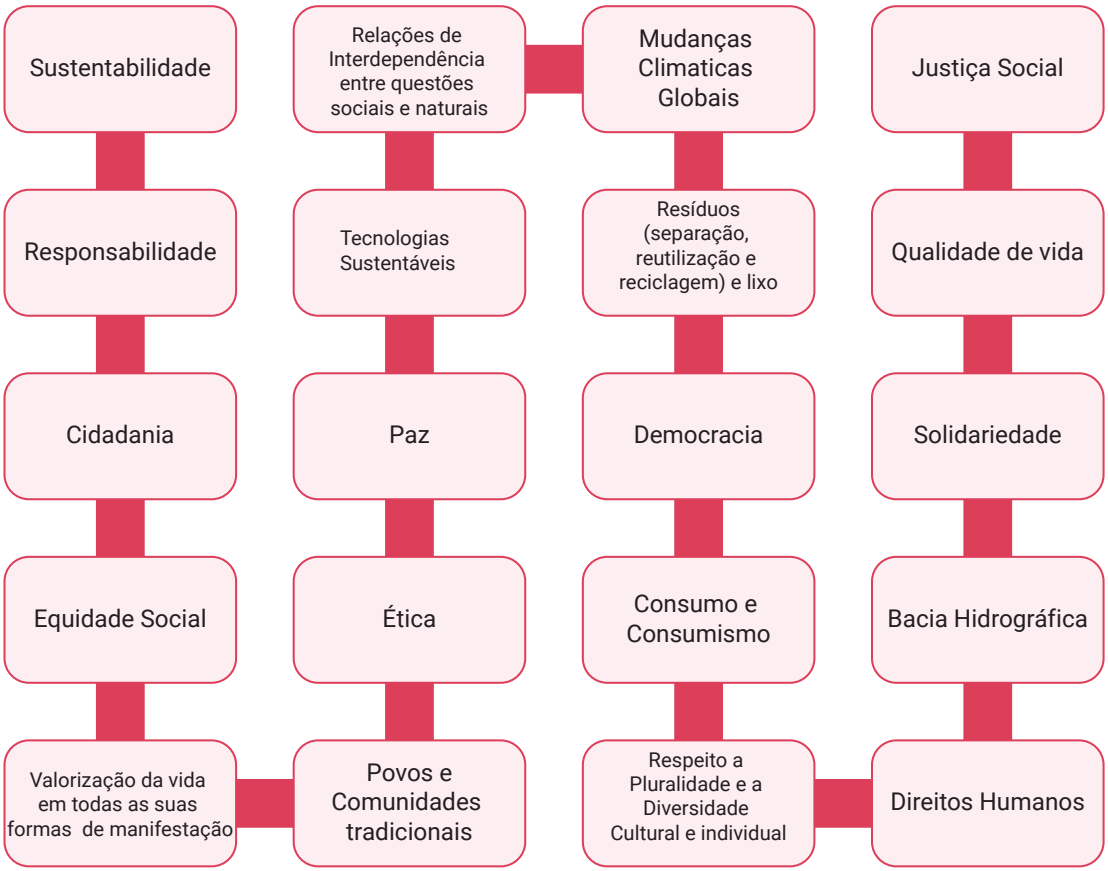
Oficinas Pedagógicas

Nas Práticas de Educação Ambiental a metodologia utilizada são as oficinas pedagógicas.

A organização das oficinas pedagógicas parte do contexto e da visão dos estudantes a respeito das problemáticas socioambientais, inquietudes e oportunidades que lhes são oferecidas de perceber a realidade e as transformações que são possíveis. Tendo em vista a ampliação de repertórios, e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, as oficinas pedagógicas possibilitam aproximá-los da cultura e valores que lhe são intrínsecos. Nessa perspectiva, os estudantes assumem o protagonismo, a autonomia, a criatividade e a coletividade (CANDAU, 2011).

As oficinas pedagógicas possibilitam encaminhamentos que permitem experiências e vivencias nos diferentes territórios; oportunizando o pertencimento e a aproximação dos estudantes com a realidade do entorno escolar, a fim de ressignificar a aprendizagem.

No desenvolvimento das oficinas pedagógicas deve se considerar as necessidades apresentadas a partir das complexidades dos temas socioambientais e da ampliação do olhar acerca do meio ambiente. Sendo assim, alguns temas são sugeridos para a realização das oficinas pedagógicas:



Fonte: Elaboração própria

Finalmente, destaca-se que o trabalho com as oficinas pedagógicas nas Práticas de Educação Ambiental, traz consigo oportunidades e desafios, na busca pela ampliação de repertório dos estudantes, visando principalmente o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e reflexiva das questões que permeiam a Educação Ambiental.

Há portanto, a real preocupação de compreender a Educação Ambiental como ação para o desenvolvimento integral do estudante e para além dos componentes curriculares, possibilitando assim, vivências em espaços e territórios extraescolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 abr 1999. Disponível em: Acesso em: 25/10/2018.

BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012.

CANDAU, V. M (org). **Magistério**: construção cotidiana. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Capítulo: A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas (MEDIANO, Z.D).

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental.** Educar em revista, n.27, 2006. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000100003. Acesso em: 25/10/2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico de Educação Ambiental**, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013. Disponível em https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767.

Acesso em: 25/10/2018.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba. **Princípios e Fundamentos**, vol. 1, Curitiba, 2006.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico de Educação Integral.** Curitiba, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: MMA: 2004.

PARANÁ. Lei n.°17.505, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Diário Oficial, Curitiba, PR, 11 jan 2013. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=8 5172&indice=1&totalRegistros=57&anoSpan=2013&anoSelecionado=2013&mesSel ecionado=0&isPaginado=true. Acesso em: 25/10/2018.

SAUVÉ, Lucie. **Viver juntos em nossa Terra:** Desafios contemporâneos da educação ambiental. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 16 - n. 2 - Itajaí, mai- ago 2016. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/pdf. Acesso em: 25/10/2018.

VASCONSCELOS, A. P & Vilarouca, J. (2010). **Avaliação da percepção ambiental dos alunos da EMEIF Dagmar Gentil:** Estudo de caso. Monografia, Instituto Federal de Educação, Fortaleza

FICHA TÉCNICA

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Zampier da Silva

Organização

Luciana Zaidan Pereira

Gerência de Currículo

Luciana Zaidan Pereira

Equipe Pedagógica

Franciele Sant Ana Loboda
Pamela Zibe Manosso Perussi
Viviane da Cruz Leal Nunes

Equipe

Alessandra Barbosa
Ana Carolina Furis
Ana Lucia Maichak de Gois Santos
Ana Paula Ribeiro
Angela Cristina Cavichiolo Bussmann
Daniela Gomes de Mattos Pedroso
Déa Maria de Oliveira Aguiar
Dircélia Maria Soares de Oliveira Cassins
Edilene Aparecida Falavinha de Oliveira
Fabíola Berwanger
Giselia dos Santos de Melo Gonçalves
Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro
Jacqueline Mascarenhas Cercal
Janaina Frantz Boschilia
Juliana da Cruz de Melo
Juliana da Silva Rego Lacerda Krambeck
Justina Inês Carbonera Motter Maccarini

Karin Willms
Kátia Giselle Alberto Bastos
Kelly Cristhine Wisniewski de Almeida Colleti
Lígia Marcelino Krelling
Lilian Costa Castex
Macleise Araújo da Silva Costa
Magaly Quintana Pouzo Minatel
Marcos Roberto dos Santos
Mariane Lucio Correa
Santina Célia Bordini
Taís Grein
Vanessa Marfut de Assis

Ensino Religioso
Elaboração
Karin Willms
Macleise Araujo da Silva Costa

Colaboração
Equipe Pedagógica da ASSINTEC
Adriana Mello Gaertner Fernandes
Brigida Karina Liechocki
Debora Cristina Basso
Eli Correa dos Santos

Participação
Adelita Cortez
Adriane A. Biscaia
Adriane A. Lebeleim Santos
Alexandra Pereira Galvão
Aline K. M. de O. Trindade
Ana Helena Belle Neves
Andrea Nardin Bertoldi
Angela Cristina Moreschi
Antonia Correa Lima

Cintia Graziela Mosson de Carvalho
Clara Fernanda Portella
Claudia A. A. Volpato
Claudia Palmer
Cleusa Marchauk
Daniela R. Hamerschmidt
Edileusa Soares de Lima
Edna Amancio de Souza Ramos
Elaine C. F. Morais
Eliandra Gomes
Eliane Ines Sznicermurmel
Eliane Moreira dos Santos
Elis Cristina S. de Brito
Elizabeth C. Carassai
Elizabeth Maria Silva
Fernanda Batista Carriel
Flavia Alexandra Rink Sousa
Flavia Mariane Sperotto
Giani Rossi Vertulin
Greicilis Rodrigues Montilla
Henilce N. da S. Micheleto
Izolde M. P. Deschermayer
Jaqueline Ribeiro dos Santos
Jiovana Sobolewski
Katia Alves Ferreira
Laura Carachenshi Bernashi
Louise de O. A. Cabral
Luciane Rodrigues da Silva Machado
Lusanira Angela Firitino
Marcela Alves Bomfim
Marcia Cristina Souza Vaz
Marcilei T. da Silva
Maria Angela da Motta

Maria de Fátima de Souza
Mariane Azevedo Bertoli
Marlene Gongora dos Santos
Marlene Santos Herculano
Monica Schulga Oliveira
Nara Jaeger
Neusa Regina Vieira Ribeiro
Neusa Rosi da Luz
Nilde Valenga
Patricia Alves dos Santos
Patricia Coellner de Souza
Patricia Danielle Cosentino
Paula Alexandre H. Pinto
Persicleia Domingues Cardoso
Regina Maria de Souza Maio
Rejeane Adelaide Beira
Renata Silva
Renata Wollner
Rogéria G. Ramos Bazzani
Rosangela Alves de Godoy Gregorio
Sandra C. Marinho Mikosz
Sandra de Fátima M. J. Souza Rissardi
Sara Poltronieri
Sara S. A. Shwaiki
Silvia Foitsik
Solange do Rocio Baranhik
Suely T. Mocellin Neubauer
Tatiana do Rocio Repinoski
Uriema Izabel Klisie
Valeria de Lima M. Aczenen
Vanessa Cristina da Costa Conceição
Vera Cristina Carriel

Viviane T. da Silva Borba
Wagner Rodrigues Batista
Zélia Pompeu de Almeida

Geografia
Elaboração
Dircélia Maria Soares de Oliveira Cassins
Kelly Cristhine Wisniewski de Almeida Colleti

Participação
Andreo Luiz Bolwerk
Antônio Sérgio Carneiro Ferraz
Arnaldo Ricardo da Silva Amorim
Bruna Guedes
Cláudia Maria de Limas dos Santos
Cléria Salete Plucinski
Cristiane Obrzut
Débora Pimentel
Emanoela do Nascimento Sutil
Geovani Henrique Barth Kruger
Gustavo Henrique Bordim
Linda Katia da Luz Coelho
Mario Celso de Lima
Milamar Celesio Piovesan
Patrícia Rosa Araújo
Rafael Eduardo Westphalen
Rosana Gasparin Baldo
Rosana Rios
Rosane de Fátima Ramos
Silvia Lugarini Escorsin
Thiago Luiz Ferreira
Willian Ricardo de Castro
Wladimir Trevizani

História

Elaboração

Edilene Aparecida Falavinha de Oliveira
Giselia dos Santos de H. Gonçalves
Lilian Costa Castex

Participação

1.º ao 5.º ano

Andréia Maria de Souza
Eliane Carolina Dias Sobrinho Gonçalves
Flávia da Silva Santos
Grace da C. Kamaroski dos Santos
Josiane K. C. Gonçalves
Joyce de Souza Melo
Katy Fernanda Cordeiro do Rego
Maria Cecília de Lima Casa Grande
Marilei Aparecida Dyban
Mônica Laura Unicki Ribeiro
Priscila P. R. França Elias
Rosicler Donda de Sá
Silvia Regina Franco de Camargo
Thalyta Cristina Hass Dela Torre Polak
Vanessa Fanuchi
Viviane Alves Guergolet Dias

6.º ao 9.º ano

Andrea Regina Bochnia Ferraz
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira
Carla Martins de Oliveira
Cláudia Senra Caramez
Claudia Christina Machado e Silva
Cristiane Rodio Krzizanovski
Diana Cristina de Abreu
Dulcelene Dias Batista

Eliana Martins de F. Padilha
Eliane Gomes Holanda
Giselia dos Santos de H. Gonçalves
Graziela Hochsheidt Trevisan
Jackes Alves de Oliveira
Janete da Silva Metzger
Juçara S. Castello Branco
Katia Andreia V. de Melo
Marina de Godoy
Nilceia de Oliveira
Nilza Alberto
Patrick Leandro Baptista
Robson Andre Zatta
Selma de Fátima Bonifácio Colodel
Sandra Regina Klichowski
Sidneia Zapela Anjos
Simone Raia
Simone de Oliveira Reis
Tatiana Cabreira Conci
Vera Lucia Gobi Lucca
Zelinda Rosa Scotti

Gerência de Gestão Escolar

Simone Weinhardt Withers

Equipe Pedagógica

Adriana de Barrios Secco
Alessandra Aparecida Pereira Chaves
Andréa Garcia Furtado
Auda Aparecida de Ramos
Danielle Vergínia Lisboa Ramires
Fernanda Ziemmermann
Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel

Regiane Laura Loureiro
Rosimeri Becher
Shana Gonçalves de Oliveira
Viviane Vilar da Silva
Zuliane Keli Bastos

Gerência de Educação Integral

Luciana Cristina Nunes de Faria Okagawa

Assistente

Edelis Fabiane Krueger

Equipe Pedagógica

Andressa Priscila Chiquiti Palotino
Cristiane Soares Grippi
Dora Léa Loureiro
Eliane Oliveira de Souza da Silva

Práticas Educativas

Adriana Peralta Barboza Vieira
Daiana Lima Tarachuk
Emilia Devantel Hercules
Filipe Fernandes
Henrique José Polato Gomes
Josilene de Oliveira Fonseca
Karin Hemann Horn
Kelly Dayane Aguiar
Michelle Tais Faria Feliciano
Vania Wuicik de Lima

Elaboração

Educação Integral em Tempo Ampliado

Andressa Priscila Chiquiti Palotino
Cristiane Soares Grippi
Dora Léa Loureiro
Eliane Oliveira de Souza da Silva

Práticas de Educação Ambiental
Adriana Peralta Barboza Vieira
Mariana de Oliveira Tozato

Colaboração
Andressa Priscila Chiquiti Palotino
Cristiane Soares Grippi

Gerência de Educação de Jovens E Adultos
Maria Gorete Stival Paula

Assistência Pedagógica
Alex José Ramos de Oliveira
Antonia Claudia Camargo de Carvalho
Carlos Anselmo Rocha de Mello
Ciomara Amorelli Viriato da Silva
Débora Querioz
Fabíola Maciel Corrêa
Iara Batista Brenny
Luciane Lippman
Marcelo Luzzi
Sheila Christine Minatti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
João Batista dos Reis

Gerência de Apoio Gráfico
Ana Paula Morva

Criação de Capa e Projeto Gráfico
Ana Cláudia Andrade de Proença

Diagramação
Ana Claudia Proença
Anna Christina Mattana

Labibbe Eduardo
Patrick José
Robson Sakurai
Sâmila Oliveira

Revisão de Língua Portuguesa

Ensino Religioso e Geografia

Anderson Evaristo
Rosana Wippel
Rosângela Carla Pereira

História

Pamela Zibe Manosso Perussi

Curitiba
Cidade Educadora

Veredas Formativas