

Prefeitura Municipal de Curitiba

Curriculo

do Ensino

Fundamental

1.º ao 9.º ano

Volume V

2016

GESTÃO 2013 - 2016

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Gustavo Fruet

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA

Antonio Ulisses Carvalho

COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS DO PROGRAMA DE DESCENTRALIZAÇÃO

Luiz Marcelo Mochenski

DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA

Maria Cristina Brandalize

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E INFORMAÇÕES

Leandro Antonio Jiomeke

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Ida Regina Moro Milléo de Mendonça

COORDENADORIA DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS

Susan Ferst

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA

Eliane Aparecida Trojan Butenas

COORDENADORIA TÉCNICA – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO

Eliana Cristina Mansano

COORDENADORIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Cíntia Caldonazo Wendler

COORDENADORIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS

Maria do Socorro Ferreira de Moraes

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria da Glória Galeb

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Leticia Mara de Meira

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL

Marlon Misael Terres

Sumário – VOLUME V

História	4
Referências	13
Objetivos do ciclo I	15
Objetivos do ciclo II	22
Objetivos do ciclo III	29
Objetivos do ciclo IV	33
Geografia	40
Referências	47
Objetivos do ciclo I	48
Objetivos do ciclo II	57
Objetivos do ciclo III	65
Objetivos do ciclo IV	74
Ensino Religioso.....	86
Referências	94
Objetivos do ciclo I	95
Objetivos do ciclo II	99
Objetivos do ciclo III	101
Práticas de Educação Ambiental.....	103
Referências	106

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 a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente.”

Jörn Rüsen

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.

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 carências¹ 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

¹ 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.

de história. Os documentos precisam ser problematizados e transformados em evidências, a partir das questões das quais construímos nossos argumentos e opiniões.

6

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.

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:

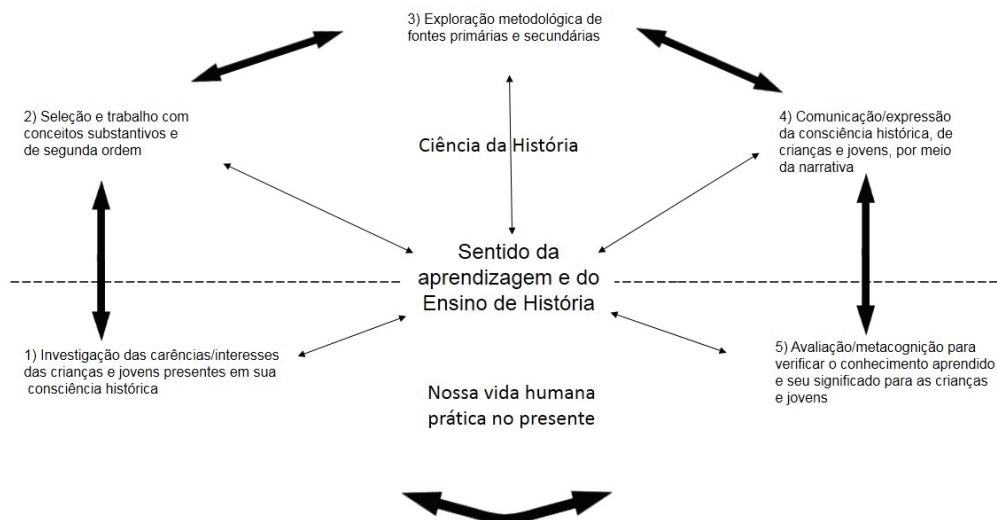


Figura 1 – Esquema da matriz da aula histórica.

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(a) professor(a) 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).

8 3) considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o(a) professor(a) 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(a) professor(a) 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 TDICs² 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(as) professores(as) 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).

2 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Segundo Peter Lee, para uma literacia histórica é fundamental que os(as) 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(as) 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(as) professores(as), na medida em que se tornam investigadores(as) 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.

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 originários³,

3 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.

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).

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 cidadãos só com o nascimento, mas se tornam cidadãos 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.

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.

Definidos os referenciais teóricos e metodológicos, apontamos objetivos e conteúdos, bem como os critérios de ensino-aprendizagem por ciclo e ano⁴.

4 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, assim como as sugestões apresentadas nos Encontros para Análise do Currículo do Ensino Fundamental, no período de 30/11 a 04/12, apontamos ao longo do Plano Curricular algumas sugestões/especificidades referentes aos conteúdos. Ressaltamos que o(a) professor(a) 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: <<http://www.aph.pt/opinião/opinião>>. 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).

Objetivo do ciclo I

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

1.º ANO		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">Inferir informações sobre si mesmo(a) e sobre outras crianças na sociedade contemporânea, a partir de identificação de diferentes fontes.	<ul style="list-style-type: none">Diferentes fontes, como fotos, filmes, depoimentos orais (memórias), objetos sobre si mesmo(a) e de outras crianças.	<ul style="list-style-type: none">Conta/narra, de forma oral, por meio de desenho ou escrita, como ela é, quem são as diferentes crianças que vivem na sociedade contemporânea, a partir de diferentes fontes.
<ul style="list-style-type: none">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.	<ul style="list-style-type: none">Identidade da criança:<ul style="list-style-type: none">crianças de hoje: quem são, o que fazem, seu cotidiano e seus grupos de pertencimento.	<ul style="list-style-type: none">Conta/narra, de forma oral, por desenho ou escrita, quem são as diferentes crianças, o que fazem e como vivem no seu cotidiano.Conta/narra, de forma oral, por desenho ou escrita: crianças de hoje – em seus grupos de pertencimento.

		<ul style="list-style-type: none"> • Produz narrativas, localizando temporalmente a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir da vinda dos imigrantes, utilizando informações de diferentes fontes
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar significados das ações dos diferentes grupos que construíram e constroem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes ações e diferentes modos de construir a cultura, a partir da diversidade dos grupos (povos originários, portugueses, africanos e imigrantes) que fizeram e fazem parte da ocupação e do povoamento da cidade de Curitiba, como o modo de vida, morar, alimentar, vestir, locomover, comunicar, brincar, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narra/conta a diversidade cultural da cidade de Curitiba como resultado das ações dos povos originários que constituíram e constituem a ocupação e povoamento da cidade de Curitiba, 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.

		<ul style="list-style-type: none"> Narra/conta a diversidade cultural da cidade de Curitiba como resultado das ações dos povos imigrantes que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir de diferentes fontes.
<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> 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. Símbolos municipais. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpreta, a partir de diferentes fontes, o significado, para si mesma e para outras pessoas, as formas de organização dos direitos e das responsabilidades para a vida na cidade de Curitiba. Interpreta o significado, para si mesma e para outras pessoas, dos símbolos municipais, a partir de diferentes fontes.

Objetivo do ciclo II

A constituição histórica do Paraná no contexto brasileiro, em diferentes tempos e espaços.

4.º ANO		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">• Problematicar diferentes fontes históricas para construir questões que possibilitem relacionar a história do Paraná com a história do Brasil.	<ul style="list-style-type: none">• Diferentes fontes, memória e patrimônio sobre a história do Paraná e do Brasil, como filmes, fotografias, jornais, revistas e textos historiográficos.	<ul style="list-style-type: none">• Problematicar e levanta hipóteses sobre a história do Paraná e do Brasil, a partir de diferentes fontes.
<ul style="list-style-type: none">• Explicar diferentes momentos da ocupação e do povoamento do Paraná, a partir do trabalho com diferentes fontes.	<ul style="list-style-type: none">• Ocupação e povoamento do Paraná por diversos povos: originários (indígenas), europeus – portugueses e espanhóis – e africanos, bem como por movimentos expansionistas, como o bandeirantismo, pela expansão das fronteiras portuguesas no Brasil na época colonial e pelas reduções jesuíticas espanholas⁶.• Natureza e tipo de relações entre os diferentes grupos.	<ul style="list-style-type: none">• Orienta-se temporalmente em relação ao contexto do povoamento e a ocupação do Paraná: povos originários, relacionando-os com episódios e acontecimentos da história do Brasil a partir de diferentes fontes.

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

<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar as ações dos diferentes grupos que construíram e constroem a ocupação e o povoamento do Paraná. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes ações e diferentes modos de construir a cultura, a partir da diversidade dos grupos (povos originários, europeus – portugueses e espanhóis – e africanos) que fizeram e fazem parte da ocupação e do povoamento do Paraná, como o modo de vida, de morar, alimentar-se, vestir-se, locomover-se e comunicar-se. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica a diversidade cultural do Paraná como resultado das ações e diferentes modos de construir a cultura dos povos originários que constituíram e constituem a ocupação e povoamento do Paraná, a partir de diferentes fontes. • Explica a diversidade cultural do Paraná como resultado das ações e diferentes modos de construir a cultura dos europeus – portugueses e espanhóis – que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir de diferentes fontes. • Explica a diversidade cultural do Paraná como resultado das ações e diferentes modos de construir a cultura dos africanos que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir de diferentes fontes.
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 estadual². • Símbolos estaduais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta, a partir de diferentes fontes, o significado para si mesma 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. • Interpreta, a partir de diferentes fontes, o significado para si mesma e para outras pessoas das formas de organização dos direitos e das responsabilidades para a vida no Paraná, como demarcação de terras dos povos originários e de terras quilombolas. • Explica as formas de organização dos direitos e das responsabilidades relacionadas ao patrimônio estadual. • Constrói narrativa a respeito dos direitos e das responsabilidades relacionados aos símbolos estaduais.
--	--	--

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

5.º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar, relacionando o contexto histórico brasileiro com as causas que motivaram a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir de diferentes fontes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes fontes, memória e patrimônio sobre a história do Paraná e do Brasil, como filmes, fotografias, jornais, revistas e textos historiográficos. • Ocupação e povoamento no contexto do tropeirismo⁷. • Contexto da expansão colonizadora – século XIX e XX – movimento imigratório⁸. • Contexto das migrações internas⁹. • Conformação da cidade de Curitiba e do Estado do Paraná, provocada pela crise econômica da década de 70, pelo êxodo rural provocado pela mecanização, que causou impacto na mão de obra no campo. • Contexto dos movimentos migratórios – século XXI¹⁰. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta-se temporalmente sobre o povoamento e a ocupação do Paraná relacionando-os com episódios e acontecimentos da História do Brasil, a partir de diferentes fontes. • Orienta-se temporalmente sobre o povoamento e a ocupação do Paraná no contexto do tropeirismo, relacionando-os com episódios e acontecimentos da História do Brasil, a partir de diferentes fontes. • Orienta-se temporalmente sobre o povoamento e a ocupação do Paraná no contexto da expansão colonizadora – século XIX e XX – movimento imigratório, relacionando-os com episódios e acontecimentos da História do Brasil, a partir de diferentes fontes.

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

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

⁹ Catarinenses, rio-grandenses, paulistas, mineiros, cearenses, entre outros.

¹⁰ Século XXI: haitianos, a partir de 2010.

		<ul style="list-style-type: none"> • Explica, a partir de diferentes fontes, acontecimentos relacionados às greves de trabalhadores. • Explica, a partir de diferentes fontes, os embates no contexto da ditadura do Brasil e Paraná. • Explica, a partir de diferentes fontes, movimentos de resistência social, política, econômica e cultural constitutivos da história do Paraná.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar o significado dos movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná como constitutivos das lutas históricas da sociedade brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de organização e participação política, como processo eleitoral, lutas pela liberdade de expressão, pelo direito à educação e à saúde, luta das mulheres por seus direitos, a partir de diferentes fontes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói argumentos sobre formas de organização e participação em movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná como constitutivos das lutas históricas da sociedade brasileira, a partir de diferentes fontes.
<ul style="list-style-type: none"> • Construir evidências, a partir de diferentes fontes, sobre o significado do patrimônio local e regional como patrimônio nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio local e regional: <ul style="list-style-type: none"> – elementos do patrimônio local e regional que podem ser considerados como patrimônio cultural, natural, histórico do Brasil e do mundo; – cidades: Antonina, Lapa e Paranaguá (nacional); – natural: Foz do Iguaçu (mundial); – símbolos nacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta o significado do patrimônio local e regional como patrimônio nacional, a partir de argumentos construídos e de diferentes fontes. • Constrói narrativa, a partir de diferentes fontes, a respeito dos símbolos nacionais.

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		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">Construir hipóteses sobre a existência da diversidade de formações sociais, a partir do trabalho com diferentes fontes arqueológicas.	<ul style="list-style-type: none">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.	<ul style="list-style-type: none">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.
<ul style="list-style-type: none">Explicar, definindo a existência das formações sociais originárias no Brasil e sua diversidade.	<ul style="list-style-type: none">Formações sociais originárias no Brasil:<ul style="list-style-type: none">– diferentes povos originários no Brasil, como Tupi, Guaranis, Kaingang, Xetá, entre outros.	<ul style="list-style-type: none">Interpreta, a partir de diferentes fontes, as diferentes formações sociais originárias no Brasil.
<ul style="list-style-type: none">Explicar, relacionando as formações sociais originárias no Brasil e as formações sociais originárias na África.	<ul style="list-style-type: none">Formações sociais africanas, como Egito, Etiópia, Gana, Mali e Kush.Povos de cultura ioruba, como minas, congos, hauças, fulas, nagôs, entre outros.	<ul style="list-style-type: none">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.

<ul style="list-style-type: none"> • Explicar, relacionando as formações sociais originárias no Brasil e as formações sociais originárias orientais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formações sociais originárias orientais, como Mesopotâmica, Fenícia, Hebraica, Chinesa e Indiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta-se, temporalmente, a partir de diferentes fontes, na pluralidade de formações sociais originárias no Oriente, relacionando-as com as formações sociais originárias do Brasil.
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar, relacionando as formações sociais originárias no Brasil com as formações sociais originárias da Europa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formações sociais originárias da Europa: Grécia e Roma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta-se, temporalmente, a partir de diferentes fontes, na pluralidade de formações sociais originárias na Europa, relacionando-as com as formações originárias do Brasil.

Objetivo do ciclo IV

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

8.º ANO		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">• Explicar, relacionando o contexto das formações sociais americanas, mundo europeu e as mudanças que ocorreram na organização política da sociedade brasileira.	<ul style="list-style-type: none">• Diferentes fontes escritas e iconográficas (pintura, gravura e iconografia).• O processo de independência: os embates na relação entre a metrópole e suas colônias.• O contexto da Independência dos Estados Unidos da América.• Revolução Francesa e as “ideias perigosas”.• O contexto da Independência do Brasil: Conjuração Mineira, Conjuração Baiana e a vinda da família real.• O contexto da Independência da América Espanhola.	<ul style="list-style-type: none">• Sabe interpretar fontes diversas e construir evidências, produzindo argumentos para narrar as mudanças que ocorreram na organização política brasileira no contexto das formações sociais americanas e o mundo europeu.

<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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). 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar, descrevendo os elementos que contribuíram para a formação do Estado Nacional brasileiro, as suas características e relações com o contexto dos nacionalismos europeus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do Estado Nacional brasileiro: 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói significados sobre a maneira pela qual o Brasil se constituiu como Nação em relação ao contexto mundial, a partir do trabalho com a diversidade de fontes.

9.º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar as relações entre democracia e totalitarismo na sociedade brasileira, estabelecendo relações com outros contextos, a partir de diferentes fontes. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes fontes escritas, iconográficas (pintura, gravura, iconografia e fotografias), filmográficas e orais. 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. 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. 	<ul style="list-style-type: none"> Orienta-se temporalmente com relação às experiências democráticas e totalitárias em diferentes contextos, a partir de evidências diversificadas.

<ul style="list-style-type: none"> • Construir inferências a partir de diferentes fontes, para construir argumentos acerca das relações entre o capitalismo brasileiro e mundial, numa perspectiva temporal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dilemas do capitalismo no Brasil e no mundo. • 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. • Relação entre a economia local e global. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza evidências diversificadas para construir argumentos acerca do capitalismo no Brasil e suas relações com o capitalismo no mundo.
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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). • Relações entre as transformações do capitalismo com a organização política, econômica, social e cultural dos países emergentes: Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), com ênfase nos embates entre as identidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narra, utilizando diferentes evidências, a problemática do significado das novas tecnologias de informação e comunicação na vida das pessoas e na relação entre diferentes países.
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar, descrevendo dilemas e perspectivas do Brasil na contemporaneidade e sua relação com diferentes formações sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta-se temporalmente e espacialmente, com relação às formas de corrosão do poder no mundo contemporâneo, em diferentes formações sociais, a partir de evidências diversificadas.

<ul style="list-style-type: none"> • Orientar-se temporalmente e espacialmente em relação às experiências individuais e coletivas correspondentes aos velhos e novos direitos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os direitos humanos: os velhos direitos humanos (liberdade de expressão, lutas pelos direitos políticos, civis, sociais, participação das mulheres e manifestações). • Os 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). • Direitos humanos no Brasil, na sociedade americana e no mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói significados de empatia com relação aos indivíduos, coletivamente, excluídos dos velhos e novos direitos humanos, a partir de evidências diversificadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Construir significados com relação à posição da sociedade paranaense e brasileira, face aos traumas que atingem, individualmente e coletivamente, o mundo contemporâneo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade paranaense e brasileira face aos traumas e conflitos do mundo contemporâneo: questão dos imigrantes, movimentos migratórios, catástrofes, fundamentalismos e guerras contemporâneas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói significados de empatia com relação às pessoas, individual e coletivamente, atingidas por traumas e conflitos do mundo contemporâneo, a partir de evidências diversificadas.

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

A Geografia preocupa-se com 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, deve conduzir os(as) estudantes à compreensão do espaço geográfico onde eles(as) estão inseridos(as), 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.

Os conceitos e as categorias de análise: região, paisagem, território, lugar, redes, entre outros, são utilizados para compreender o espaço geográfico, levando os(as) 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.

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 devem ser 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 humana¹¹, 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

¹¹ Diversidade humana aqui entendida como étnico-racial, religiosa, de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e geracional (idade), pessoas com deficiência, entre outras.

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(a) professor(a) trabalha, por exemplo, a paisagem e os espaços de vivências¹² em seus aspectos

12 Espaços de vivências são os espaços que o (a) estudante conhece independente do currículo escolar. Onde mora, passeia, assiste, “navega” e que contextualiza a sua vivência e realidade.

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 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 por estudar o espaço geográfico. Nesse âmbito, podemos integrar o trabalho voltado à formação socioambiental dos(as) estudantes, com o objetivo de despertar a reflexão crítica do cuidado 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(a) professor(a) promova ações que levem os(as) 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(às) 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(as) estudantes entram em contato com manifestações de racismo, sexismo, discriminações social, cultural, religiosa, entre outras. Assim, pelo estudo da Geografia, eles(as) 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).

Oportunizar a leitura dos espaços de vivências aos(as) 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.

No processo de ensino-aprendizagem em Geografia, é necessário realizar 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(a) 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. Nas aprendizagens em Geografia, é necessário que o(a) 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(a) 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(a), ocorre uma descentração espacial, que nada mais é do que a percepção por parte do(a) estudante que podem existir outros referenciais que não são os mesmos dele(a).

Outra noção importante é a de lateralidade, na qual primeiramente o(a) 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(a) 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(a), 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(as) professores(as) 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(a) 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(às) 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(a) estudante torna-se um(a) mapeador(a), ou seja, alguém que constrói seus mapas e, a partir daí, torna-se um(a) leitor(a) 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(as) 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(as) estudantes são sujeitos do conhecimento, muitos e variados são os lugares com os quais eles(as) 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).

46

Os conhecimentos prévios são considerados em todas as etapas do processo de aprendizagem e não apenas como referencial inicial. A tarefa do(a) professor(a) 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(a) 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(as) 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 tridimensional¹³ 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(a) 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, apontamos objetivos por ciclo de aprendizagem e por ano, bem como conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem.

13 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/Actas/PDF/Paper48.pdf>>).

Referências

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

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.

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.

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. p. 61.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, 473 p.

47

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.º ANO		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">Utilizar as relações espaciais (topológicas, projetivas e euclidianas) para localizar objetos e elementos, pessoas e a si mesmo no espaço geográfico.	<ul style="list-style-type: none">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.	<ul style="list-style-type: none">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 utilizando seu corpo como referência e fazendo uso das relações espaciais topológicas elementares e projetivas.Utiliza as noções de lateralidade usando como referência seu próprio corpo.
<ul style="list-style-type: none">Compreender a relação entre as representações tridimensional e bidimensional, reconhecendo e utilizando símbolos na representação e organização do espaço.	<ul style="list-style-type: none">Representação tridimensional (maquete e/ou objetos) e representação bidimensional (desenho).Simbologia: símbolos e códigos criados pela sociedade para representar e organizar o espaço.	<ul style="list-style-type: none">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.

<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer objetos e elementos do espaço geográfico nas visões frontal, vertical e oblíqua. 	<ul style="list-style-type: none"> Objetos e elementos nas visões frontal, vertical e oblíqua. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece objetos da sala de aula, de uma casa e dos espaços de vivências nas visões frontal, oblíqua e vertical.
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os grupos sociais e as atividades que estes desenvolvem. 	<ul style="list-style-type: none"> Grupos sociais (família, escola e comunidade) nos espaços de vivências e atividades desenvolvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica os grupos sociais que compõem os diferentes espaços de vivências e suas atividades. Classifica e organiza, coletivamente, dados e informações sobre os grupos sociais em tabelas. 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.

2.º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Utilizar as relações espaciais (topológicas, projetivas e euclidianas) para localizar objetos e elementos, pessoas e a si mesmo no espaço geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> Relações espaciais topológicas e projetivas elementares: dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, em cima, embaixo, antes, depois, entre, junto, separado, direita e esquerda. 	<ul style="list-style-type: none"> Localiza pessoas, objetos e elementos no espaço da escola e do entorno da escola, tendo como referencial o corpo do(da) estudante. Localiza elementos e/ou objetos no espaço da sala de aula entre si. Utiliza as noções de lateralidade, usando como referência seu próprio corpo.
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer objetos e elementos do espaço geográfico nas visões: frontal, vertical e oblíqua. 	<ul style="list-style-type: none"> Objetos e elementos nas visões: frontal, vertical e oblíqua. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece objetos do espaço da escola e do entorno da escola nas visões: frontal, oblíqua e vertical.
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a relação entre as representações tridimensional e bidimensional, reconhecendo e utilizando símbolos na representação e organização do espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> Proporção e localização: representação tridimensional (maquete) e representação bidimensional (desenho). Simbologia: símbolos e códigos criados pela sociedade para organizar o espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> Representa, por meio de desenhos, os espaços de vivências, com primeiras noções de proporcionalidade entre os objetos. Representa, por meio de desenhos, os espaços de vivências, localizando os objetos corretamente. Elabora símbolos, relacionando-os aos significados. Interpreta as simbologias usadas na representação e organização do espaço.

<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a existência da diversidade humana, nos grupos sociais, para que todos(as) sejam reconhecidos(as) como iguais em dignidade e em direitos. 	<ul style="list-style-type: none"> A diversidade humana nos espaços de vivências. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece a diversidade humana observada nos espaços de vivências e identifica situações de discriminação e preconceito. Reconhece as diferenças culturais presentes nos espaços de vivências. Constrói e interpreta, coletivamente, tabelas e gráficos simples (em barras ou colunas) com dados e informações sobre os grupos sociais dos espaços de vivências.
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as transformações do espaço geográfico a partir das ações humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> Paisagem e suas transformações. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece a organização dos espaços de vivências: da escola e do entorno da escola. Identifica os diferentes tipos de construções e suas funções. Identifica e relata problemas ambientais dos espaços de vivências. 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.

		<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza croqui e plantas simples para localizar elementos dos espaços de vivências. • Elabora símbolos, relacionando-os aos significados (legenda) na produção de plantas simples dos espaços de vivências. • Lê símbolos, relacionando-os aos significados (legenda). • Reconhece símbolos convencionais elementares utilizados na leitura de mapas e plantas.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o município de Curitiba como unidade territorial, seus limites e características. 	<ul style="list-style-type: none"> • A divisão político-administrativa e a organização do espaço curitibano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o mapa de Curitiba dividido em bairros. • Localiza no mapa de Curitiba o bairro da escola e/ou da sua moradia e os bairros vizinhos.

<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as características da paisagem e os efeitos da ação humana na transformação do espaço geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paisagem e suas transformações. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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). • Reconhece os efeitos da ação humana no processo de transformação das paisagens. • Identifica e relata problemas ambientais dos espaços de vivências, propondo sugestões para solucioná-los. • Compreende que o município de Curitiba é um espaço predominantemente urbano, onde se desenvolvem atividades econômicas e produtivas.
--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a existência da diversidade humana nos grupos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • A diversidade humana nos espaços de vivências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a diversidade humana observada nos espaços de vivências e identifica situações de discriminação e preconceito. • Identifica as contribuições de diferentes grupos étnicos na formação socioespacial do município de Curitiba. • 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.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os sistemas de orientação para se localizar e se orientar no espaço geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação espacial pelo Sol e pela bússola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece o movimento terrestre ao redor do Sol como possibilidade de orientação. • Conhece as direções cardeais. • Conhece instrumentos de orientação, como bússola e GPS.

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.º ANO		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">Utilizar as relações espaciais (topológicas, projetivas e euclidianas) para construir representações tridimensionais e bidimensionais e para localizar objetos e elementos, pessoas e a si mesmo no espaço geográfico.	<ul style="list-style-type: none">Representação tridimensional (maquete) e representação bidimensional (croqui e planta simples).Localização de objetos, elementos e pessoas no espaço geográfico.	<ul style="list-style-type: none">Constrói, coletivamente, a maquete do espaço a ser representado.Utiliza croqui e planta simples para localizar elementos do espaço.Utiliza as noções de direita e esquerda em deslocamentos e em diferentes representações da superfície terrestre.Identifica um elemento no espaço a partir de diferentes malhas quadriculadas.
<ul style="list-style-type: none">Compreender que a superfície terrestre pode ser representada por diferentes formas, e que o mapa é uma representação vertical do espaço geográfico.	<ul style="list-style-type: none">O espaço geográfico e seus elementos nas visões: frontal, vertical e oblíqua.	<ul style="list-style-type: none">Identifica diferentes tipos de representação da superfície terrestre (globo terrestre, maquetes, mapas, plantas e croquis).Compreende que a planta e o mapa são uma representação vertical do espaço real.

<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a organização do território paranaense, reconhecendo as relações econômicas que se desenvolvem nesse espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do espaço paranaense e seus aspectos econômicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece a interdependência entre o campo e o município, bem como a organização do espaço de cada um. • Compreende a sinalização de trânsito: vertical e horizontal e placas de orientação (com nomes de ruas, praças, indicação de direções, entre outras). • 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). • Reconhece as principais atividades econômicas desenvolvidas no território paranaense. • Identifica diferentes tipos de matéria-prima e compreende o processo de transformação destas em produtos industrializados. • Interpreta tabelas e gráficos (em barras e/ou colunas) com informações sobre as atividades econômicas e produtivas desenvolvidas no território paranaense.
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta e relaciona informações de tabelas e gráficos (em barras e/ou colunas e/ou pizza) sobre as atividades econômicas e produtivas desenvolvidas no território brasileiro. • Compreende a sinalização de trânsito: vertical e horizontal e placas de orientação (com nomes de ruas, praças, indicação de direções, entre outras).
--	--	--

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		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">Reconhecer o lugar, a paisagem, o território e o espaço geográfico como categorias de análise da geografia.	<ul style="list-style-type: none">Lugar, paisagem, território e espaço geográfico.	<ul style="list-style-type: none">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 formadores da paisagem.Compreende como o ser humano se apropria e transforma o espaço geográfico por meio do seu trabalho.Identifica a paisagem do lugar onde vive e nos espaços de referência: município, estado e país.
<ul style="list-style-type: none">Reconhecer a linguagem cartográfica como recurso para ler, interpretar e construir representações do espaço geográfico.	<ul style="list-style-type: none">Elementos da linguagem cartográfica.	<ul style="list-style-type: none">Conhece o processo de elaboração dos mapas e sua história.Compreende as técnicas envolvidas na produção de mapas, como, por exemplo, o uso das projeções cartográficas.Compreende os diferentes elementos da linguagem cartográfica.Utiliza a linguagem cartográfica para obtenção de informações em diferentes tipos de mapas.

<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do sistema de coordenadas geográficas para a localização nas representações cartográficas e no espaço geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadas geográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece, no globo e em mapas, os paralelos e o Meridiano de Greenwich. • Compreende o sistema de coordenadas geográficas e sua função. • Localiza elementos no mapa por meio das coordenadas geográficas.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o funcionamento e a organização dos fusos horários para o estabelecimento dos horários em escala local e mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusos horários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende o sistema dos fusos horários, relacionando-o ao movimento de rotação da Terra. • Reconhece a dinâmica dos fusos horários no Brasil.
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação do ser humano com a natureza para a produção do espaço geográfico e manutenção da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos físicos do espaço geográfico e suas relações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende o processo de formação e transformação do relevo terrestre (fatores internos e externos). • Conhece as principais formas do relevo. • Relaciona o relevo e a hidrografia do espaço terrestre. • Conhece a distribuição da água no planeta Terra e as principais bacias hidrográficas. • Reconhece os diferentes usos dos recursos hídricos (agricultura, lazer, geração de energia, pesca, transporte, entre outros). • Compreende a diferença entre o tempo e o clima. • Conhece o movimento de translação que origina as estações do ano.

		<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece que muitos recursos naturais não são renováveis, ressaltando a importância da reciclagem e do consumo consciente. • Reconhece as relações socionaturais e a interdependência entre os elementos da natureza: preservação, conservação e poluição. • Compreende que todos os produtos que consumimos são fabricados a partir de matérias-primas extraídas da natureza.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a existência da diversidade na formação dos grupos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • A diversidade na formação de diferentes grupos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a diversidade humana e identifica situações de discriminação e preconceito. • Propõe ações de superação do preconceito e da discriminação.

<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a diversidade da população brasileira e suas características demográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Brasil e suas características demográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a formação do povo brasileiro a partir de diferentes formações étnicas, com ênfase na contribuição dos povos africanos e indígenas na construção da cultura brasileira. • Compreende as características demográficas da população brasileira, como distribuição, estrutura, crescimento demográfico e indicadores sociais. • 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. • Reconhece a diversidade humana observada nos espaços de vivências e identifica situações de discriminação e preconceito. • Propõe ações de superação do preconceito e da discriminação nos espaços de vivências. • Lê, interpreta e produz mapas, gráficos e tabelas que representam os aspectos demográficos do território brasileiro. • Estabelece relações com o espaço local e paranaense.
---	---	---

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.º ANO		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">Compreender as diferentes formas de regionalização do espaço mundial.	<ul style="list-style-type: none">As regionalizações do espaço mundial.	<ul style="list-style-type: none">Compreende as diferentes formas de regionalizar o espaço mundial.Compreende que a regionalização do espaço geográfico mundial pode ser representada por meio de diferentes mapas temáticos.Reconhece a organização do espaço mundial e os atuais limites dos continentes Americano e Africano.Compreende e utiliza os conceitos de limite, território, paisagem, lugar, região, fronteira e estado-nação.Identifica, em mapas, as diferenças entre os limites territoriais de países, região metropolitana, regiões, estados, municípios, entre outros.Utiliza o sistema de orientação, na leitura de mapas e em deslocamentos, em diferentes representações do espaço geográfico.

<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o processo de desenvolvimento socioeconômico e seus impactos no espaço geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade: aspectos culturais e ambientais do espaço geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica as consequências da ação humana no território, na sociedade e na economia. • Relaciona as atitudes consumistas da sociedade atual ao legado capitalista. • Compreende a importância da participação dos cidadãos nas ações relacionadas à sustentabilidade.
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a globalização como um processo de integração e fragmentação do espaço geográfico mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Europa, Ásia, Antártida e Oceania no contexto da globalização do mundo atual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entende a globalização de forma contextualizada no espaço e no tempo. • Compreende os objetivos e as características dos principais blocos econômicos e os acordos entre grupos de países. • 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 resultados de um conjunto de modificações no mundo do trabalho e da produção em geral, a partir do desenvolvimento técnico-científico informacional. • Identifica o impacto da globalização sobre o meio ambiente.
--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a diversidade da população dos continentes Europeu, Asiático, Antártico e da Oceania e suas características demográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os continentes Europeu, Asiático, Antártico e da Oceania e suas características demográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica os principais grupos étnicos do continente Europeu, Asiático, Antártico e da Oceania. • Compreende as características demográficas da população europeia, asiática, antártica e da oceania, como distribuição, estrutura, crescimento demográfico e indicadores sociais. • Compreende os movimentos populacionais ocorridos no continente Europeu, Asiático, Antártico e da Oceania e suas motivações. • Reconhece a diversidade humana observada nos espaços de vivências e identifica situações de discriminação e preconceito. • Propõe ações de superação do preconceito e da discriminação nos espaços de vivências. • Lê e interpreta mapas, gráficos (pirâmides etárias) e tabelas que representam os aspectos demográficos do continente Europeu, Asiático, Antártico e da Oceania.
--	---	---

Ensino Religioso



“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela

“Somos humanidade. Desde o princípio das eras, temos indissolúvel ligação neste mundo. Somos, portanto, muçulmanos, xintoístas, católicos, bramanistas, budistas, protestantes, judeus, espíritas, esotéricos, agnósticos, umbandistas, ateus... Somos, por fim, seres humanos!”

Legião da Boa Vontade

De acordo com a legislação vigente¹², o estudo do Fenômeno Religioso faz parte da formação básica do cidadão, a religião enquanto objeto de fé pertence ao espaço da vida privada. Entendemos que o conhecimento sobre o Fenômeno Religioso, o Sagrado e a diversidade religiosa podem emancipar os(as) estudantes de preconceitos que levam à discriminação e à violência física e simbólica. Assim, na escola pública, o Fenômeno Religioso deve ser estudado do ponto de vista do conhecimento, da diversidade e da garantia dos direitos humanos. Portanto, a elaboração e o tratamento dado aos conteúdos de ensino religioso é diferente qualitativamente da forma como a religião é abordada no interior das próprias organizações religiosas. Devemos inserir conteúdos com ênfase no respeito à diversidade cultural e religiosa e não na transmissão de valores religiosos ou crenças. 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 permitam ao(à) estudante a releitura do Fenômeno Religioso de caráter plural.

¹² Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9.394/96).

O ensino religioso como componente curricular promove a análise do Fenômeno Religioso a partir da realidade dos(as) estudantes, ampliando e aprofundando saberes e a organização dos conteúdos que compõem o currículo, favorece a prática interdisciplinar, articula a construção dos saberes, aproxima o cotidiano dos conhecimentos sistematizados e permite as interações pessoais.

[...] não pode prescindir da sua vocação de realidade institucional aberta ao universo da cultura, ao integral acontecimento do pensamento e da ação do homem: a experiência religiosa faz parte desse acontecimento, com os fatos e sinais que a expressam. O fato religioso, como todos os fatos humanos, pertence ao universo da cultura e, portanto, tem uma relevância cultural, tem uma relevância em sede cognitiva. (COSTELLA, 2004, p. 104).

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, objeto de estudo do componente curricular ensino religioso, em sua pluralidade, o que também implica em observar a refutação

de toda e qualquer fé. Conforme Guerriero (2005), temos que considerar o fato da religião ser multidimensional, portanto são 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.

Assim, podemos afirmar que o ensino religioso se dedica ao estudo do Sagrado na perspectiva da diversidade, na compreensão e no respeito ao complexo e multifacetado universo de crenças espirituais, religiosas e concepções ateístas, sendo campo precursor para garantia dos direitos humanos e respeito à liberdade de expressão religiosa e não religiosa (materialismo, ateísmo e agnosticismo).

O ensino religioso, enquanto componente curricular, busca a sistematização e a análise do Fenômeno Religioso, contextualizando as diferentes matrizes religiosas em que se constitui a formação do povo brasileiro. Tais matrizes, outrora divididas por suas origens geopolíticas e sociais, atualmente são redefinidas principalmente pela sua influência cultural, sendo consideradas as matrizes: indígena, ocidental, africana e oriental.

A democratização dos saberes originados do universo simbólico religioso, no contexto brasileiro, oportuniza conhecer o Fenômeno Religioso, abrangendo uma multiplicidade de manifestações do Sagrado em âmbito individual e coletivo, desde a sua concepção na matriz indígena nativa, suas influências de matriz ocidental marcadas pelo Cristianismo trazido pelos colonizadores europeus, a matriz africana ressignificada através da diáspora africana, até a matriz oriental, com a vinda dos imigrantes.

O ensino religioso contempla a análise de diferentes relações entre o Fenômeno Religioso, num fazer pedagógico dinâmico, permitindo a interação e o diálogo no processo de construção e socialização do conhecimento, de maneira que professor(a) e estudante, juntos, possam (re)significá-lo. Para que isso aconteça, é necessário que o(a) professor(a) identifique quais são os conhecimentos prévios que os(as) estudantes têm sobre o conteúdo e averigue a relação com a vida deles(as), iniciando, assim, o primeiro passo para o trabalho, por meio da mobilização para o conhecimento.

Em seguida, é necessário que esse conhecimento, ainda do senso comum, passe por uma sistematização, numa

relação entre teoria e prática, a fim de que os conteúdos sejam contextualizados, sendo possível estabelecer relações entre a realidade do(a) estudante e os conhecimentos necessários para sua formação enquanto cidadão(ã). (SAVIANI, 1991). Este momento se caracteriza como o segundo passo: a construção do conhecimento.

O último passo é a elaboração da síntese do conhecimento, sendo esta uma fase mais elaborada, em que o que foi aprendido começa a ser ressignificado como um saber concreto, autêntico e sintético, fazendo sentido na vida do(da) estudante.

Esses três passos, conforme Vasconcellos (1992), nos auxiliarão em nosso fazer pedagógico e, para tanto, faz-se necessário que, além de planejar nossas aulas, métodos, conteúdos e os recursos que serão utilizados, procuremos compreender a realidade social e política em que os(as) estudantes estão inseridos(as). A partir deste momento, os(as) professores(as) tornam-se mediadores(as) entre os saberes que os(as) estudantes já possuem e o conhecimento científico acerca do Fenômeno Religioso na diversidade cultural e religiosa.

Em sala de aula, quando trabalhamos com as diferentes organizações religiosas, propiciamos o enriquecimento do conhecimento dos(as) estudantes, e eles(as) passam a ser capazes de perceber a importância do diálogo inter-religioso como elemento fundamental para o respeito à diversidade.

Para que os conteúdos do ensino religioso possam ser contextualizados, eles necessitam perpassar os demais componentes curriculares e utilizar-se deles para mostrar, exemplificar, situar os conteúdos trabalhados de maneira interdisciplinar, assim como contribuir para a alfabetização e letramento e o desenvolvimento das demais habilidades.

A construção e socialização do conhecimento religioso se dá por meio das estratégias que serão utilizadas em sala de aula, como compartilhar experiências entre os(as) estudantes, pesquisa em diversas fontes, leitura e interpretação de textos, análise de fotos, ilustrações e objetos simbólicos, confecção de cartazes, maquetes, móveis, acesso a filmes, contação de histórias, entre outras.

As possibilidades de ensino são ampliadas se utilizarmos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tornando-se possível propor a interação em

diferentes meios, o compartilhamento das ações desenvolvidas na página da unidade e redes sociais, o trabalho com imagens e textos da *web*, a pesquisa direcionada na internet, visitas *on-line* a diferentes lugares sagrados, acesso a materiais audiovisuais, entre outras. Portanto, o(a) professor(a) deve direcionar a escolha do material e sua funcionalidade, refletindo sobre encaminhamentos metodológicos que favoreçam o processo de análise e a relação entre cultura e religião.

É fundamental dar aos(as) estudantes a oportunidade de interagir e tratá-los(as) como sujeitos ativos da educação, que constroem o seu conhecimento com significado, partindo da sua realidade, ampliando-a e explorando-a. Assim, serão capazes de compreender que o Fenômeno Religioso interfere na experiência vivida dos que possuem ou não religião e isso resulta no exercício da alteridade¹³. A partir dessa perspectiva, o sujeito reconhece a si mesmo, fortalecendo o seu senso de identidade e a sua relação com o outro, sendo que o trabalho efetivo com as quatro matrizes religiosas: indígena,

¹³ Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. É o reconhecimento da importância do respeito às diferenças. Vivenciar a alteridade é exercitar a valorização e a aceitação das pessoas com as suas singularidades, sejam estas pessoais, culturais ou religiosas, reconhecendo o direito que cada indivíduo tem às diferenças.

ocidental, africana e oriental, fortalece essa concepção.

Ressalta-se a extrema importância que o aprofundamento seja gradual, considerando a faixa etária do(a) estudante e a linguagem adequada, de forma que o diálogo seja o facilitador da interação: estudante/professor/conteúdo/metodologia, e 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(a), personalidades, ação social, modo de ser, pensar e agir das pessoas, bem como a possibilidade de diálogo inter-religioso. Abordamos também o que é 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

históricos, como parte do processo de construção cultural. Apesar de muitos não participarem de nenhuma religião, a influência dessa é inegável. As organizações religiosas, como sistemas organizados a partir de uma estrutura hierárquica, conjunto de doutrinas, ritos, símbolos e normas éticas, podem ser dogmáticas, mas também abertas e flexíveis. Sua função básica, pelo menos no plano ideal, 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. As organizações religiosas estão presentes em nosso cotidiano, sendo visíveis através da diversidade religiosa presente no contexto em que vivemos e pode ser reconhecida, entre outras maneiras, por meio da estrutura hierárquica do interior dessas organizações que convivem no contexto da comunidade dos(as) estudantes, sendo percebidas também por intermédio de lideranças religiosas (padres, pastores, pai de santo, rabinos, entre outros).

Nessas organizações, percebe-se a atuação de lideranças exercidas por homens e mulheres, com funções e papéis definidos, que são fundamentais

para a manutenção e sobrevivência das instituições religiosas. Algumas organizações têm uma participação mais efetiva das mulheres e outras menos, dependendo da sua estrutura interna, de sua doutrina e dos seus preceitos. Existem religiões patriarcais em que o papel do homem na hierarquia religiosa é preponderante (religião Católica: papa, bispo, padre), outras em que as funções mais importantes podem ser desenvolvidas também pelas mulheres (religiões de matriz africana: mãe de santo, ialorixá) e 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 possuam aspectos similares aos sistemas religiosos, como rituais, símbolos, práticas espirituais e espaços destinados a reuniões. Em sua maioria, essas organizações têm como

finalidade ensinar e capacitar as pessoas a viver em harmonia com as leis cósmicas e naturais, de forma adogmática.

A cultura, de modo geral, se expressa 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 os lugares na natureza: rios, lagos, montanhas, grutas, cachoeiras, etc.; ou ainda, os lugares construídos pelo ser humano: templos, cidades sagradas, cemitérios, etc. Ao citarmos os lugares sagrados em nosso plano curricular, fazemos menção aos

espaços de vivência, utilizando conceitos da geografia e descrevendo-os como espaços mais próximos dos(as) estudantes, experienciados de forma direta por eles(as), 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(as) 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 à memória e à preservação da identidade de diferentes organizações e manifestações culturais e religiosas. Os ritos possuem diferentes funções, entre os diversos tipos de ritos e seus rituais religiosos destacamos:

- mortuários e funerários: são cerimônias de despedida e homenagem a alguém

que falece. O ritual pode incluir a prática do sepultamento ou cremação, conforme a tradição cultural e religiosa de cada povo;

- iniciação ou passagem: os ritos de iniciação mais típicos são os ligados com a passagem à vida adulta, que indicam a capacidade de realizar as tarefas de adultos, por exemplo: crisma, casamento, investiduras e ordenações de líderes das diversas organizações religiosas, o Bar Mitzvah e Bat Mitzvah no Judaísmo, feitura na Umbanda e Candomblé.

- celebrativos ou festivos: Natal, Awajy ete, Diwali, Festa dos Erês, entre outras comemorações existentes nas diversas organizações;

- purificação: são rituais que propiciam a participação das 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: são rituais que objetivam a cura de enfermidades físicas, mentais e espirituais, como o ritual do benzimento, a prece e imposição de mãos, o canto e a dança.

Outro aspecto importante das organizações religiosas pode ser observado a partir das festas religiosas, 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 caminhos para a captação permanente de sentidos 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 deste exercício, o(a) professor(a) poderá utilizar imagens arquitetônicas, pinturas, esculturas, música, dança, entre outras criações artísticas, desde que as mesmas estejam intimamente relacionadas ao Fenômeno Religioso.

- textos sagrados: compreensão da construção histórica dos textos sagrados e do entendimento de que o texto é um comunicado que pode ser expresso em diferentes linguagens, entre elas, a linguagem escrita e a linguagem oral. A literatura religiosa encontra várias formas de se apresentar, como, por exemplo, 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 superamos os modelos confessionais e/ou focados em valores humanos, promovendo a compreensão do Fenômeno Religioso na nossa sociedade, em um exercício de alteridade.

REFERÊNCIAS

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.

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.

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.

Objetivo do ciclo I

Reconhecer e identificar o fenômeno religioso na perspectiva da diversidade cultural religiosa, contemplando as quatro matrizes: Indígena, Ocidental, Africana e Oriental.

1.º ANO		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">Conhecer a diversidade religiosa no contexto onde vive.	<ul style="list-style-type: none">Organizações religiosas:<ul style="list-style-type: none">organizações religiosas da comunidade em espaços de vivência e referência, contemplando as quatro matrizes.	<ul style="list-style-type: none">Reconhece a diversidade religiosa no contexto onde vive.
<ul style="list-style-type: none">Conhecer alguns símbolos religiosos.	<ul style="list-style-type: none">Símbolos religiosos:<ul style="list-style-type: none">simbologia religiosa natural e construída.	<ul style="list-style-type: none">Diferencia alguns símbolos religiosos de não religiosos.
<ul style="list-style-type: none">Conhecer alguns lugares sagrados existentes no contexto em que vive.	<ul style="list-style-type: none">Lugares sagrados:<ul style="list-style-type: none">lugares sagrados (naturais e construídos) da comunidade em espaços de vivência e referência, contemplando as quatro matrizes.	<ul style="list-style-type: none">Aponta alguns lugares sagrados existentes no contexto onde vive.
<ul style="list-style-type: none">Conhecer a existência de diferentes ritos e rituais de iniciação.	<ul style="list-style-type: none">Ritos e rituais:<ul style="list-style-type: none">iniciação.	<ul style="list-style-type: none">Reconhece a existência de diferentes ritos e rituais de iniciação.
<ul style="list-style-type: none">Conhecer alguns mitos orais e escritos.	<ul style="list-style-type: none">Linguagens sagradas – textos orais e escritos:<ul style="list-style-type: none">mitos.	<ul style="list-style-type: none">Identifica alguns mitos orais e escritos.

<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer diferentes festas religiosas populares no contexto onde vive. 	<ul style="list-style-type: none"> • Festas religiosas: <ul style="list-style-type: none"> – festas religiosas populares da comunidade em espaços de vivência e referência, contemplando as quatro matrizes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cita diferentes festas religiosas populares do contexto onde vive.
--	---	--

2.º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a diversidade religiosa presente na realidade próxima, construindo o seu referencial de entendimento das diferenças. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizações Religiosas: <ul style="list-style-type: none"> organizações religiosas da comunidade em espaços de vivência e referência, contemplando as quatro matrizes. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica a diversidade religiosa em situações do cotidiano e no contexto em que vive.
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a existência dos alimentos sagrados nas organizações religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> Símbolos religiosos: <ul style="list-style-type: none"> alimentos sagrados. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece alguns alimentos sagrados das organizações religiosas.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a diversidade de lugares sagrados existentes no contexto onde vive. 	<ul style="list-style-type: none"> Lugares sagrados: <ul style="list-style-type: none"> lugares sagrados (naturais e construídos) da comunidade em espaços de vivência e referência, contemplando as quatro matrizes. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica os lugares sagrados existentes no contexto onde vive, reconhecendo as características desses lugares.
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a importância de diferentes ritos e rituais de passagem nas organizações religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ritos e rituais: <ul style="list-style-type: none"> passagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece a importância de diferentes ritos e rituais de passagem nas organizações religiosas.
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer alguns mitos e textos sagrados orais e escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens sagradas – textos orais e escritos: <ul style="list-style-type: none"> mitos. 	<ul style="list-style-type: none"> Distingue alguns mitos orais e escritos.
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer algumas festas religiosas populares do contexto onde vive. 	<ul style="list-style-type: none"> Festas religiosas: <ul style="list-style-type: none"> festas religiosas populares da comunidade em espaços de vivência e referência, contemplando as quatro matrizes. 	<ul style="list-style-type: none"> Descreve algumas festas religiosas populares do contexto onde vive.

Objetivo do ciclo II

Identificar e compreender o fenômeno religioso, ressignificando conhecimentos, na perspectiva da diversidade cultural religiosa, contemplando as quatro matrizes: Indígena, Ocidental, Africana e Oriental.

4.º ANO		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">Reconhecer o papel exercido por homens e mulheres na estrutura hierárquica das organizações religiosas.	<ul style="list-style-type: none">Organizações religiosas:<ul style="list-style-type: none">– atuação de homens e mulheres nas organizações religiosas.	<ul style="list-style-type: none">Reconhece e identifica o papel exercido por homens e mulheres na estrutura hierárquica das organizações religiosas.
<ul style="list-style-type: none">Identificar a simbologia religiosa presente nas vestimentas religiosas.	<ul style="list-style-type: none">Símbolos religiosos:<ul style="list-style-type: none">– vestimenta religiosa.	<ul style="list-style-type: none">Relaciona a simbologia religiosa presente nas vestimentas religiosas.
<ul style="list-style-type: none">Reconhecer os lugares sagrados do Brasil.	<ul style="list-style-type: none">Lugares sagrados:<ul style="list-style-type: none">– lugares sagrados do Brasil (naturais e construídos).	<ul style="list-style-type: none">Destaca os lugares sagrados existentes no Brasil, reconhecendo as características desses lugares.
<ul style="list-style-type: none">Conhecer a função e a importância dos ritos e rituais adivinhatórios e de cura.	<ul style="list-style-type: none">Ritos e rituais:<ul style="list-style-type: none">– adivinhatórios e cura.	<ul style="list-style-type: none">Reconhece a função dos ritos e rituais adivinhatórios e de cura, identificando a sua importância.
<ul style="list-style-type: none">Reconhecer características das artes sagradas.	<ul style="list-style-type: none">Linguagens sagradas:<ul style="list-style-type: none">– arte sagrada.	<ul style="list-style-type: none">Reconhece a existência de diversas formas de artes sagradas.
<ul style="list-style-type: none">Reconhecer características de algumas festas religiosas populares do Brasil.	<ul style="list-style-type: none">Festas religiosas:<ul style="list-style-type: none">– festas religiosas populares do Brasil.	<ul style="list-style-type: none">Indica características de algumas festas religiosas populares do Brasil.

Objetivo do ciclo III

Ressignificar e ampliar conhecimentos acerca do fenômeno religioso na perspectiva da diversidade cultural religiosa, Não religiosa e as expressões místico-filosóficas, contemplando as quatro matrizes: Indígena, Ocidental, Africana e Oriental.

6.º ANO		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a diversidade religiosa do mundo, construindo o seu referencial de entendimento das diferenças. Compreender a existência do sagrado feminino na diversidade religiosa. Conhecer diferentes organizações místico-filosóficas. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizações religiosas: <ul style="list-style-type: none"> – organizações religiosas do mundo; – o sagrado feminino; – organizações místico-filosóficas. 	<ul style="list-style-type: none"> Relaciona e compreende as diferentes formas de organizações religiosas presentes no mundo. Descreve e compreende o sagrado feminino na diversidade religiosa. Reconhece diferentes organizações místico-filosóficas.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a simbologia religiosa presente nas organizações místico-filosóficas. 	<ul style="list-style-type: none"> Símbolos religiosos: <ul style="list-style-type: none"> – símbolos das organizações místico-filosóficas. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia a simbologia presente nas organizações místico-filosóficas, distinguindo-as dos símbolos religiosos.
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer locais de peregrinação que existem no Brasil e no mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> Lugares sagrados: <ul style="list-style-type: none"> – lugares de peregrinação. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreende a origem histórica de alguns espaços de peregrinação.
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a função e a importância dos ritos e rituais adivinhatórios e de cura. 	<ul style="list-style-type: none"> Ritos e rituais: <ul style="list-style-type: none"> – adivinhatórios e cura. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica a função e a importância dos ritos e rituais adivinhatórios e de cura.
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a função e a importância das artes sagradas. Conhecer a função e a importância dos mitos e textos sagrados orais e escritos nas organizações religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens sagradas: <ul style="list-style-type: none"> – arte sagrada; – textos orais e escritos: <ul style="list-style-type: none"> - mitos. - textos orais. - textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpreta a função da arte sagrada, identificando a sua importância. Compreende a função dos mitos e textos sagrados orais e escritos, identificando a sua importância.

- Conhecer a função e a importância das festas religiosas populares do mundo e sua relação com a temporalidade sagrada nas organizações religiosas.

- Festas religiosas:
 - festas religiosas populares do mundo;
 - temporalidade sagrada.

- Explica a função e a importância das festas religiosas populares do mundo e sua relação com a temporalidade sagrada.

Práticas de Educação Ambiental



A Educação Ambiental, em consonância com o Programa Nacional de Educação Ambiental, é processo contínuo e permanente de aprendizagem, que acontece em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio de saberes, conceitos, valores socioculturais, experiências voltadas ao exercício de uma cidadania comprometida com a preservação, conservação e recuperação do meio ambiente e da qualidade de vida.

Nesse contexto, o trabalho com as Práticas de Educação Ambiental contribui para a qualificação do tempo escolar, permitindo um aprofundamento de saberes. O(a) professor(a) pode explorar, contextualizar e relacionar os conteúdos específicos dos diversos componentes curriculares numa perspectiva interdisciplinar. Para o desenvolvimento desse trabalho integrado, é importante um planejamento claro e objetivo, no qual conteúdos curriculares sejam desenvolvidos de uma forma lógica, sequencial e intencional oportunizando aos estudantes uma mudança de comportamento e o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Conforme Sorrentino (1998), os grandes desafios para os(as) educadores(as) ambientais são, de um lado, o resgate

e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e, de outro, o estímulo a uma visão global crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.

O trabalho com a prática deve ter como pressuposto uma visão ética de responsabilidade pessoal e social em relação ao meio ambiente e a um futuro sustentável, pensando em atividades que promovam a compreensão da rede de relações entre pessoas e organizações em seus ambientes naturais e contextos históricos, analisando os modelos de consumo baseados no crescimento e assumindo uma nova consciência de consumo. (SETUBAL, 2015).

Para atender a essa especificidade de trabalho, é necessário que o planejamento das Práticas de Educação Ambiental contemple a reorganização e a otimização dos ambientes escolares, como, por exemplo, o espaço destinado horta escolar. Além disso, existem outros espaços no entorno da escola (mercados, igrejas, farmácias, padarias, entre outros) e outros locais da cidade (parques, museus, centros históricos, entre outros) que podem

ser utilizados como territórios educativos contribuindo para o enriquecimento dos encaminhamentos metodológicos das Práticas de Educação Ambiental.

Nesses espaços, o(a) professor(a) pode desenvolver algumas atividades, tais como: entrevistas com a comunidade; pesquisas e análises históricas de documentos, que retratem a cultura local; registros por meio de imagens, que viabilizem a compreensão da transformação dos diferentes ambientes pelo ser humano; análise das problemáticas sociais; entre outras.

O desafio para o planejamento é trazer a sustentabilidade para a discussão nas Práticas de Educação Ambiental, tendo como pressuposto transformar a visão individualista permeada pela competição e pelo consumo desenfreado, em priorização dos bens comuns e da cooperação. Portanto, pensar na prática contribui para formar sujeitos sustentáveis, capazes de avaliar a sua própria realidade, e pensar em soluções que levem em consideração a interdependência entre as pessoas, comunidades e meio ambiente (SETUBAL, 2015).

De acordo com os conceitos abordados no presente documento, busca-se, nas Práticas de Educação Ambiental, a

ampliação das discussões e a qualificação de oficinas relacionadas à educação ambiental em uma perspectiva mais crítica (LAYARGUES; LIMA, 2014). Para isso, há necessidade de articular um trabalho que considere as relações entre diferentes fatores: históricos, éticos, culturais, religiosos, entre outros. Assim, sugere-se a ampliação das temáticas trabalhadas por meio da oferta de oficinas de: educação patrimonial, educação financeira, educação para o trânsito, educação alimentar e nutricional e gestão de resíduos.

O trabalho com essas oficinas permite uma ampliação de repertório para os(as) estudantes, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência mais crítica, sendo esta, o objetivo maior da educação ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 2013. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 562p.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. Vol. XVII, n. 1, p. 23-40. 2014.

PARANÁ. **Lei n. 17.505/2013**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. DOU 11.01.2013.

SETUBAL. M. A. **Educação e Sustentabilidade**: princípios e valores para a formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2015. 192 p.

SORRENTINO, M. de Tbilisi a Tessaloniki. A educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. *et al.* (Orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998, pág. 27-32.

FICHA TÉCNICA

Departamento de Ensino Fundamental

Letícia Mara de Meira

ORGANIZAÇÃO

Juciele Gemin Loeper

VOLUME V

HISTÓRIA

Elaboração

Lilian Costa Castex

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd

Rudimar Gomes Bertotti

Colaboração

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira

Franciane Mochenski Bueno da Luz

Jociane de Fátima Burda

Lucia Helena Xavier

Paulo Reginaldo Chevonica Junior

Sandro Luis Fernandes

Silvia Andreia Meirelles Zanquettin

Consultoria

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos
Schmidt

Participação

Adriana Barbosa

Adriana Gabardo

Adriana Perozzi Herzog

Adriana Praça Araujo

Ana Carolina Herdina

Ana Maria Cassola

Ana Paula Pires de Almeida

Ana Rita D. Silva

Andressa Cavalcanti Andersen

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira

Andressa Lima Barros

Angela Cristina Moreschi

Angela Maria de Souza

Anna Marques Martins de Sousa

Aparecida do Rocio Almeida Fernandes

Arli Savi de Miranda

Bárbara Sebastiana Lagos Zanirato

Carla Martins de Oliveira

Carolina Felipak dos Passos de Andrade

Caroline Elisa da Silveira

Celia Menezes Miranda

Cintya Fernanda Vaz

Claudia Cristina Machado e Silva

Claudiane de Melo

Claudiane Santos Cardoso

Cleusa de Fátima Alves

Cristiane Regina Colinski Pereira

Daeane Valente Alexandrino

Daniele Parise Mota

Denise Cristina de Castro Mann

Dilimaik Cosendei Marins

Doroteia Carvalho Duarte

Edileusa de Souza

Elaine Miranda Garcia Rubbo

Eliana da Graça Araújo Kalil

Eliana Silva Fonseca Avelar

Eliete Aparecida P. Kozak

Elizabete Aparecida Sola Franco

Evellyn Bernardo Rodrigues Romano

Fabiana da Silva

Fabielle Soares Monari

Fernanda Cristina Rombi

Franciele Sant Ana Loboda

Gisele Chenisz da Silva

Gisele Gomes de Oliveira

Gisele S. Ribeiro Pinto

Gizeli de Fátima Cordeiro Bento

Graziela Hochscheidt Trevisan

Hosana Lima

Janayna Rigo Guiotoku

Janea da S. C. Lima

Janice Lopes de Oliveira Da Silva

Jociane de Fatima Burda

Josielli Aparecida Trevisan

Juliana Hening

Jussara Aparecida da Siqueira Melo

Karin Hemann Horn

Karine Simone Becker

Karla Furtado

Karla Rejane da Silva de Melo

Katia Kivel Cheniski

Katiane de Paula Paffrath

Keli Cristina Siqueira Krasota

Kelly Cristine Placha Stival

Lidiane Conceição Monferino

Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal

Lucia Helena Xavier

Luciana Fernandes de Souza

Luciana Salvador

Luiza Sayoko Nihi

Luzia Pedroso de S. Kondo

Manoella M. de Mello

Mara Lucia Brero de Almeida

Mara Lucia Lessack da Silveira

Márcia Regina Arice

Maria Aparecida Gonçalves das Neves

Maria Ferreira dos Santos Freire

Maria Isabel Pires de Deus

Maria Jose Sieradzki

Maria Laudeceia Jacomini

Marialva do Rocio Bedene
Marilaine Terezinha Marqueti Surecki
Marília Picussa
Marina Cabreira da Luz
Marina de Godoy
Marta do Rocio Kostiuk da Costa
Mirian da Silva Dorneles
Nanci Aparecida Córdova Yasbeck
Neuza Lopes de Souza Negrão
Niela Serafin Andrade Branco da Silva
Patrícia Huk
Patricia Rogéria de M. R. Torres
Paula Andréa Marfil da Silva
Poliana de Araujo Rodrigues
Priscila Pereira das Neves
Raquel Barros dos Santos
Rosangea Basseti Mafra
Rosangela Aparecida Fortes
Rosangela D. Toaldo Stela
Rosangela Gasparim
Sandra Mara Lino Lemes
Sandra Neres Araujo
Sandra Regina Beckmann
Shayana R. de Oliveira
Sibeli Colere
Silvana Cordeiro de Mello
Silvia Andréia Meirelles Zanquettin

Simone Sebulski Palhano dos Santos
Soeli Adriana Lau Budziak
Sonia Aparecida Camilo
Sonia M. Colatusso Klosowski
Sônia Regina Martins
Sonia Regina S. Lopes
Stela Garcia Ito
Sueli Caraçço Barbieri
Suzana Pimentel Rubin
Tânia Mara do Nascimento
Tania Mara Percegon
Telma Rodrigues da Silva
Terezinha da Conceição Rocha
Valéria Aparecida Lopes Haag
Welson Luiz Pereira
Zelia Pompeu de Almeida
Zelinda Rosa Scotti
Zeneide Aparecida Drosda
Zenobia Duard Szulek

GEOGRAFIA

Elaboração

Dircélia M.^a S. de Oliveira Cassins
Kelly C. W. de Almeida Colleti
Michele Batista Pereira

Colaboração

Dirce Terezinha Avila Madruga

Elaine Levandoski

Elza Maria Griz

Thiago Luiz Ferreira

Viviane Scorsin

Consultoria

Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim –
Universidade Federal De Juiz De Fora – UFJF

Participação

Adriana Brock Batista

Adriano Telman

Ana Paula de Andrade da Silva

Anemeire Castro Portela

Angela Monica Dias

Antonio Altivir Durigan

Arnaldo Ricardo da Silva Amorim

Audrey Valéria de Macedo Esteci Dias

Aura Reis Lima

Carmem Sofia Sary

Claudia Mara Alves

Cleone de Lemos Martins

Cristiane Bartz Carlos

Cristiane Fatima Lacerda Panizo

Cristiane Obrzut

Danielle do Rocio Evangelista

Danyelle M^a Costa Arantes

Débora de Lima Cruz Siqueira

Edilene A. Falavnha de Oliveira

Elisangela Ribeiro Vieira

Elizabeth Woidello Pereira

Elizabeth Cezare da Silva Scuissiato

Eloina Alves dos Santos

Elza Maria Griz

Evelize Simone Lopes

Fabiana Mendes de Oliveira Souza

Francielle de Oliveira Bosa

Geslaine R. dos Santos

Gustavo Henrique Bordim

Helena Cristina Dalsenter

Ivani França Muniz da Silveira

Janete Maria Rocha Munhoz

Josane Terezinha B. Lins

Joselei Teresinha de Jesus Vieira

Juraci Souza Cardozo

Karin Hemann How

Karine Simone Becker

Lidiane Conceição Manferino

Lindalva Weber

Lizangela Oliveira de Godoi Ponczkovski

Luciana Borges Pereira

Luciana Cristina Figênio

Luzia Frizanco

Marcia Regina de Oliveira Gonçalves

Maria Ivete Gai

Maria Rosenéia Rodrigues de Oliveira

Marilene Aparecida Garbuio da Cruz

Mariliane Jankovski

Milamar Celeski Piovesan

Nanci Aparecida C. Yasbeckpr

Noeli Teresinha Bittencourt Bello

Poliana de Araujo Rodrigues

Priscila Antonie Alves

Rejane Aparecida Cordeiro

Rita de Cássia Molina

Rosana Rios

Rosane de Fatima Ramos

Rosangela Gasparim

Rosangela Stafi Stelmachtchuk

Rose Mary Andrade Freitas Bueno

Sandra Mara Tortato Lopes

Silmara Aparecida Mojuski Colaço

Silvana Giambarresi Delorenzi

Sonya Munhoz Kanayama da Silva

Vandalucia R. de Oliveira

Viviani Scorsin

ENSINO RELIGIOSO

Elaboração

Elizabeth Cristina Carassai – Ensino Religioso

– SME

Adriana Mello Gaertner Fernandes – ASSINTEC

Brígida Karina Liechocki Nogueira da Silva –
ASSINTEC

Elói Corrêa dos Santos – Assintec

Emerli Schlögl – Assintec

Valmir Biaca – Assintec

Colaboração

Claudia Regina C. C. de O. Kluck

Eliane Clara Pepino

Elis Regina Campestrini

Karin Willms

Solange Perpétua T. M. de Lima

Consultoria

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira – PUC/PR

Participação

Adriana Cesar Pinto

Adriana Padilha

Adriana Zamperlini

Amanda Caroline M. M. Bitzer

Andréa Carla Pires Xavier

Andreia Paula Kuligowski

Andressa Daczkoski

Anna Carolina Seki

Antonia Claudia Camargo de Carvalho

Aurea Rosenstein

Brígida Karina L. N. Silva

Carla Regina Krysztsalski

Cecilia Emilia da Silva

Clara Fernanda Elero Portella

Claudete Ramos dos Santos

Claudia Volpato

Cristiane Ferreira Rodrigues

Cristiane Meri Pereira Bueno

Cristiane Moreira da Silva

Daiana Quintanella

Danubia da Veiga

Debora R. R. Nascimento

Denise Maria da Cruz

Denize T. L. Siqueira

Edelair Rosane Rosner Witkoski

Elaine C. C. Xavier de Jesus

Eleandra Bassani

Eliane Barbosa de Almeida

Eliane Clara Pepino

Eliane de A. Campos

Eliane Moreira dos Santos

Ema Maria Cunen Kratsch

Eurli Terezinha Ruiz Stemposki

Everli da Cássia S. Silva

Fatima Josiane da Cruz

Francine Carla de Oliveira Natal

Genara A. Silva de Azevedo

Hélida C. de Bittencourt

Ivanir Lopes da Siva

Janete Aparecida de Lima

Jociane Alves dos Santos

Joelma de Souza Pasqualin

Jucelia de Fátima da Rocha

Juciliane R. M. Nogarotto

Kathleen Regina V. N. P. Lima

Lenise de Fátima Benthien

Lorena G. de Oliveira Arndt

Louise de Oliveira Andrade Cabral

Lucila Regina Borges

Marcia Cristina S. Vaz

Mari Lizie C. Cassilha

Maria de Lourdes Pachiega do Amaral

Maria Izabel Muraro

Mariane Zinher

Marilena da Silva Pereira

Marisete Macioncek Chicora

Miriam Piquione

Mirian do Rocio Speltz

Nadege Maria Breckenfeld

Nerci Ribeiro de Oliveira

Neusa Rosi da Luz

Patricia Mara Portilho Ribeiro

Rachel Ribeiro da Silva
Regiane Aparecida Vieira
Rosângela Gonçalves Molinari
Rosimary Alves do Vale
Sandra Petters
Sara Poltronieri
Sebastiana Aparecida Blasques dos Santos
Blasques
Silvana Aparecida Grimm
Silvana Maria Kozciak
Simone Dolenga
Solange Perpetua Taurino Moreira de Lima
Sonia Nely Vieira
Valéria de Lima Marcelino Aczenen
Valter dos Santos Filho

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Elaboração

Adriane de Fátima Seretnei Farion
Ana Cristina Figueiredo dos Reis
Emilia Devantel Hercules
Josilene de Oliveira Fonseca
Karina Lúcia de Freitas Vassoler
Kelly Dayane Aguiar
Narali Marques da Silva
Nayara Gonçalves de Souza
Sandra Mara Castro dos Santos

Participação

Beatris Rudolf
Branca Ester Oselame Possamai
Cristiane Alves Lecheta
Cristiane Bianchini
Daniele Teixeira Zuchini
Daríthia Genoveski
Elisandra Cecilia Schwanka
Elisiane Santana Falkowski
Erica Luciana de Freitas
Flavia Cristina Govatiski
Flaviane Fialkowski Gonçalves
Geni Vitorino Canha
Joelma Aparecida de Souza
Jucileine Malosti
Juliana Zeni Ostroski
Laudelina Kmiecik Gogola
Maria Eloisa Pires Ramos Jabur
Maria Marlene de Souza Pereira
Nadia Miranda Rodrigues
Neuracir de Souza Pereira
Priscila Bastos Bruhn de Mello
Renata Lucas A. Mazuco
Rita de Cassia Almeida França
Rosane do Rocio Mocelin Prepichini
Solange Jaras
Vânia Cristina F. Toledo

Laiane Carvalho Gil Miranda

Marcelo Yudi Kimura

Josiane Bello Motos

Larissa da Silva

Joseli T. Thauny

Josiane Santana

Cristiane Ap. de Paula Pinto

Francieli R. B. Marques

Bernardete Suonski

Daniele M. Borges

Rubiana do Nascimento

Jane Maria dos S. Santana

Janaina C. P. Franzini

Noeme R. Franco

Angela Maria Assolari dos Reis

Cristiane Aparecida de Paula Pinto

Elisangela Walesco Cinque

Erica Luciana de Freitas

Geovana da Cruz

Janaina Frantz Boschilia

Joelma Aparecida de Souza

Katia Garcia de Souza Nunes

Keila Nogatz

Ligia dos Santos Biato

Lisiane Fernandes da Silveira

Luciana Guebur Koslovski de Oliveira

Marcio de Fátimo Tomaz

Neuracir de Souza Pereira

Regina Celi Ceschin Ferreira

Rita de Cassia Araujo de Oliveira

Roberta Abrantes Gitti

Rosangela Maria de Oliveira Alves

Silvana Cordeiro de Mello

Sueli Maria Alves de Bastos

Terezinha da Conceição Rocha

Vânia Cristina F. Toledo

Eliane A. Butenas

Lilian Dalcool

Ana Luiza Guimaraes Gorski

Cynthia Rodrigues Ferreira

Viviane Mara de S. Hoffmann

Lindamara de Fatima Mazetto

Pricila B. Bruhn de Milho

Avelaine do Rocio M. Pereira

Branca Ester Osebme Passomai

Maria Eloisa Pires R. Jabor

Claudia Lanzulo Perez

Silvia Teresa Correia Pacco

debora Suzin Hainoski

Fernanda Scaciota Simoes da Silva

Joseneide Feldhaus

Ireneia C. da Silva deveros

Lucineia Rosana Lopes

Execução do Projeto

**Departamento de Tecnologia e Difusão
Educativa**

Marlon Misael Terras

Gerência de Apoio Gráfico

Lilian Fernanda de Christo

Criação de Capa e Projeto Gráfico

Carolina Almeida Nunes Ferreira

Diagramação

Anna Christina Tucunduva Mattana

Ana Claudia Andrade de Proença

Heloá Michelin

João Álvaro Flesses

Livia Fortes Couceiro

Luís Panayotis Flesses

