

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

CURRÍCULO BÁSICO **ESCOLA ESTADUAL**

Ensino Fundamental
Anos Iniciais



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

GOVERNADOR
Paulo Hartung

VICE-GOVERNADOR
Ricardo de Rezende Ferraço

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO
Haroldo Corrêa Rocha

Subsecretária de Estado de Educação Básica e Profissional
Adriana Sperandio

Subsecretária de Estado de Planejamento e Avaliação
Mércia Maria de Oliveira Pimentel Lemos

Subsecretário de Estado de Suporte à Educação
Gilmar Elias Arantes

Subsecretário de Estado de Administração e Finanças
José Raimundo Pontes Barreira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Gestão.Info Consultoria, ES, Brasil)
E-mail: atendimento@gestaoinfo.com.br

E77e Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação
Ensino fundamental : anos iniciais / Secretaria da Educação. – Vitória : SEDU, 2009.
202 p. ; 26 cm. – (Currículo Básico Escola Estadual)

Conteúdo dos volumes : v. 01 - Ensino fundamental, anos finais, área de Linguagens e Códigos; v. 02 - Ensino fundamental, anos finais, área de Ciências da Natureza; v. 03 - Ensino fundamental, anos finais, área de Ciências Humanas; v. 01 - Ensino médio, área de Linguagens e Códigos; v. 02 - Ensino médio, área de Ciências da Natureza; v. 03 - Ensino médio, área de Ciências Humanas.

Volumes sem numeração : Ensino fundamental, anos iniciais; Guia de implementação.

ISBN 978-85-98673-08-0

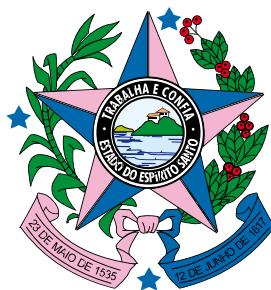
1. Ensino - Espírito Santo (Estado) - Currículo. 2. Ensino fundamental - Currículo. 3. Ensino médio - Currículo. I. Título. II. Série.

CDD 372.19
CDU 373.3.016

CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

“...nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.”

Paulo Freire



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

COORDENAÇÃO GERAL

Adriana Sperandio

Subsecretária de Educação Básica e Profissional

Leonara Margotto Tartaglia

Gerência de Ensino Médio

Patricia Silveira da Silva Trazzi

Subgerência de Desenvolvimento Curricular do Ensino Médio

Janine Mattar Pereira de Castro

Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Valdelina Solomão Lima

Subgerência de Desenvolvimento Curricular do Ensino Fundamental

Maria do Carmo Starling de Oliveira

Gerência de Educação, Juventude e Diversidade

COMISSÃO CURRICULAR - SEDU

Ana Beatriz de C. Dalla Passos, Aparecida Agostini Rosa Oliveira, Conciana N. Lyra, Danilza A. Rodrigues, Denise Moraes e Silva, Eliane Carvalho Fraga, Hilda N. de Castro, Jane Ruy Penha, Josimara Pezzin, Lúcia Helena Maroto, Luciane S. Ronchetti, Luiza E. C. de Almeida, Malba Lucia Gomes Delboni, Márcia Gonçalves Brito, Márcia M. do Nascimento, Maria Cristina Garcia T. da Silva, Maria da Penha C. Benevides, Maria Geovana M. Ferreira, Maria José Teixeira de Brito, Mirtes Ângela Moreira Silva, Naédina Barbieri, Neire Longue Diiri, Rita de Cássia Santos Silva, Rita Nazareth Cuquetto Soares, Rosemar Alves de Oliveira Siqueira, Sandra Fernandes Bonatto, Sidinei C. Junqueira, Sônia A. Alvarenga Vieira, Tania Mara Silva Gonçalves, Tânia Maria de Paiva Zamprogno, Telma L. Vazzoler, Teresa Lúcia V.C. Barbosa, Valéria Zumak Moreira, Vergínia Maria Pereira Costa, Zorailde de Almeida Vidal

Equipe de Apoio

Ana Amélia Quinopi Tolentino de Faria, Eduarda Silva Sacht, Luciano Duarte Pimentel, Márcia Salles Gomes

Assessora Especial

Marluza de Moura Balarini

CONSULTORAS

Najla Veloso Sampaio Barbosa
Viviane Mosé

ESPECIALISTAS

Ciências Humanas

André Luiz Bis Pirola e Juçara Luzia Leite - *História*
Eberval Marchioro e Marisa Teresinha Rosa Valladares - *Geografia*
Luís Antônio Dagios - *Ensino Religioso*
Marcelo Martins Barreira - *Filosofia*
Maria da Conceição Silva Soares - *Sociologia*

Ciências da Natureza e Matemática

Ângela Emília de Almeida Pinto e Leonardo Cabral Gontijo - *Física*
Claudio David Cari - *Biologia/Ciências*
Gerson de Souza Mol - *Química*
Maria Auxiliadora Vilela Paiva - *Matemática*

Linguagens e Códigos

Ana Flávia Souza Sofiste - *Educação Física*
Carlos Roberto Pires Campos - *Língua Portuguesa*
Adriana Magno, Maria Gorete Dadalto Gonçalves e Moema Lúcia Martin Rebouças - *Arte*
Rita de Cássia Tardin - *Língua Estrangeira*

DIVERSIDADE

Andressa Lemos Fernandes e Maria das Graças Ferreira Lobino - *Educação Ambiental*
Inês de Oliveira Ramos Martins e Mariângela Lima de Almeida - *Educação Especial*
Leomar dos Santos Vazzoler e Nelma Gomes Monteiro - *Educação Étnico Racial*
Kalna Mareto Teao - *Educação Indígena*
Erineu Foerste e Gerda M. S. Foerste - *Educação no Campo*
Elieser Toretta Zen e Elizete Lucia Moreira Matos - *Educação de Jovens e Adultos*

PROFESSORES REFERÊNCIA

Ciências Humanas

Adélia M. Guaresqui Cruz, Agnes Belmonci Malini, Alaide Trancoso, Alaércio Tadeu Bertollo, Alan Clay L. Lemos, Alcimara Alves Soares Viana, Alecina Maria Moraes, Alexandre Nogueira Lentini, Anelita Felício de Souza, Ângela Maria Freitas, Angélica Chiabai de Alencar, Angelita M. de Quadros P. Soprani, Antônio Fernando Silva Souza, Cristina Lúcia de Souza Curty, Dileide Vilaça de Oliveira, Ediane G. Morati, Edilson Alves Freitas, Edimar Barcelos, Eliana Aparecida Dias, Eliana C. Alves, Eliethe A. Pereira, Elisângela de Jesus Sousa, Elza Vilela de Souza, Epitácio Rocha Quaresma, Erilda L. Coelho Ambrozio, Ernani Carvalho Nascimento, Fabiano Boscaglia, Francisco Castro, Gilcimar Manhõne, Gleydes Myrna Loyola de Oliveira, Gracielle Bongiovani Nunes, Hebnazer da Silva, Ilia Crassus Pretralonga, Ires Maria Pizetta Moschen, Israel Bayer, Ivanete de Almeida Pires, Jane Pereira, Jaqueline Oliozi, João Carlos S. Fracalossi, João Luiz Cerri, Jorge Luis Verly Barbosa, José Alberto Laurindo, Lea Sílvia P. Martinelli, Leila Falquetto Drago, Lúcia H. Novais Rocha, Luciene Maria Brommenschenkel, Luiz Antonio Batista Carvalho, Luiz Humberto A. Rodrigues, Lurdes Maria Lucindo, Marcia Vânia Lima de Souza, Marcos André de Oliveira Nogueira Goulart, Marcelo Ferreira Delpupo, Margarida Maria Zanotti Delboni, Maria Alice Dias da Rosa, Maria da Penha E. Nascimento, Maria da Penha de Souza, Maria de Lourdes S. Carvalho Moraes, Maria Elizabeth I. Rodrigues, Maria Margaret Perini Fiorot Coradini, Marlene M. R. Patrocínio, Marluce Furtado de Oliveira Moronari, Marta Margareth Silva Paixão, Mohara C. de Oliveira, Mônica V. Fernandes, Neyde Mota Antunes, Nilson de Souza Silva, Nilza Maria Zamprogno Vasconcelos, Paulo Roberto Arantes, Pedro Paulino da Silva, Raquel Marchiore Costa, Regina Jesus Rodrigues, Rodrigo Nascimento Thomazini, Rodrigo Vilela Luca Martins, Rosângela Maria Costa Guzzo, Rosiana Guidi, Rosinete Aparecida L. P. Manzoli, Sabrina D. Larmelina, Salette Coutinho Silveira Cabral, Sandra Renata Muniz Monteiro, Sebastião Ferreira Nascimento, Sérgio Rodrigues dos Anjos, Sulâne Aparecida Cupertino, Tânea Berti, Terezinha Maria Magri Rampinelli, Última da Conceição e Silva, Valentina Hetel I. Carvalho, Vaneska Godoy de Lima, Vera Lúcia dos Santos Rodrigues, Zelinda Scalfoni Rodrigues.

Ciências da Natureza e Matemática

Adamar de Oliveira Silva, Américo Alexandre Satler, Aminadabe de Farias Aguiar Queiroz, Ana Paula Alves Bissoli, Anderson Soares Ferrari, Angélica Chiabai de Alencar, Bruna Wencioneck de Souza Soares, Carlos Sebastião de Oliveira, Cátia Aparecida Palmeira, Chirlei S. Rodrigues Soyer, Claudinei Pereira da Silva, Cristina Louzada Martins da Eira, Delcimar da Rosa Bayer, Edilene Costa Santana, Edson de Jesus Segantine, Edy Vinícius Silverol da Silva, Elizabeth Detone Faustini Brasil, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Érika Aparecida da Silva, Giuliano César Zonta, Irineu Gonçalves Pereira, Janaina Nielsen de Souza Corassa, Jarbas da Silva, Jomar Apolinário Pereira, Linderlele Teixeira da Silva, Luciane Salaroli Ronchetti, Mara Cristina S. Ribeiro, Marcio Vieira Rodrigues, Maria Alice Dias da Rosa, Maria Aparecida Rodrigues Campos Salzani, Maria Nilza Corrêa Martins, Maria de Glória Sousa Gomes, Marlene Athaide Nunes, Organdi Mongin Rovetta, Patricia Maria Gagno F. Bastos, Paulo Alex Demoner, Paulo Roberto Arantes, Pedro Guilherme Ferreira, Renan de Nardi de Crignis, Renata da Costa Barreto Azine, Renato Köhler Zanqui, Renato Santos Pereira, Rhaiany Rosa Vieira Simões, Sandra Renata M. Monteiro e Wagner Matos Silva.

Linguagens e Códigos

Alessandra Senna Prates de Mattos, Ana Cláudia Vianna Nascimento Barreto, Ana Helena Sfalim Soave, Antônio Carlos Rosa Marques, Carla Moreira da Cunha, Carmencêa Nunes Bezerra, Christina Araújo de Nino, Cláudia Regina Luchi, Edilene Klein, Eliane dos Santos Menezes, Eliane Maria Lorenzoni, Giselle Peres Zucolotto, Ilza Reblim, Izaura Célia Menezes, Jaqueline Justo Garcia, Johan Wolfgang Honorato, Jomara Andris Schiavo, Kátia Regina Zuchi Guio, Lígia Cristina Magalhães Bettero, Luciene Tosta Valim, Magna Tereza Delboni de Paula, Márcia Carina Marques dos Santos Machado, Maria Aparecida Rosa, Maria do Carmo Braz, Maria Eliana Cuzzuol Gomes, Marta Gomes Santos, Núbia Lares, Raabh Pauer Mara Adriano de Aquino, Renata Garcia Calvi, Roberto Lopes Brandão, Rosângela Vargas D. Pinto, Sebastiana da Silva Valani, Sônia Maria da Penha Surdine Medeiros, Vivian Rejane Rangel.

Diversidade

Adalberto Gonçalves Maia Junior, Adna Maria Farias Silva, Ana Paula Alves Bissoli, Anderson Soares Ferrari, Angélica Chiabai de Alencar, Antônio Fernando Silva Souza, Aurelina Sandra Barcellos de Oliveira, Cátia Aparecida Palmeira, Célia Silva de Oliveira, Christina Araújo de Nino, Edna dos Santos Carvalho, Elenivar Gomes Costa Silva, Eliane dos Santos Menezes, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Evelyn Vieira, Hebnézer da Silva, Ires Maria Pizetta Moschen, Irineu Gonçalves Pereira, Ivonete Ribeiro de Oliveira Pereira, João Luiz Cerri, João Firmino, Léa Sílvia P. Martinelli, Luciene Tosta Valim, Luciete de Oliveira Cerqueira, Marcos Leite Rocha, Margareth Zorzal Fafá, Maria Adélia R. Braga, Maria Aparecida Rodrigues Campos Salzani, Maria da Ressurreição, Patricia Maria Gagno F. Bastos, Paulo Roberto Arantes, Pedro Paulino da Silva, Rachel Miranda de Oliveira, Renan de Nardi de Crignis, Sebastião Ferreira Nascimento, Simone Carvalho, Terezinha Maria Magri Rampinelli, Vera Lúcia dos Santos Rodrigues.

Séries Iniciais

Adna Maria Farias Silva, Angélica Regina de Souza Rodrigues, Dilma Demétrio de Souza, Divalda Maria Gonçalves Garcia, Gleise Maria Tebaldi, Idalina Aparecida Fonseca Couto, Kátia Elise B. da Silva Scaramussa, Maria Lúcia Cavati Cuquetto, Maria Verônica Espanhol Ferraz, Maura da Conceição, Rosiane Schuaitz Entringer, Vera Lúcia dos Santos Rodrigues.

PROFESSORES COLABORADORES

Aldaires Souto França, Alaide Schinaider Rigoni, Antonia Regina Fiorotti, Everaldo Simões Souza, Giovana Motta Amorim, José Christovam de Mendonça Filho, Karina Marchetti Bonno Escobar, Márcio Correa da Silva, Marilene Lúcia Meriguetti, Nourival Cardozo Júnior, Rafaela Teixeira Possato de Barros, Rogério de Oliveira Araújo, Rony Cláudio de Oliveira Freitas, Roseane Sobrinho Braga, Sara Freitas de Menezes Salles, Tarcísio Batista Bobbio.

SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO - TÉCNICOS

SRE Afonso Cláudio: Iraclilde de Oliveira, Lúcia Helena Novais Rocha, Luzinete de Carvalho e Terezinha M. C. Davel. SRE Barra de São Francisco: Ivonete Ribeiro de Oliveira Pereira, Luciana Oliveira, Maria Adelinia Vieira Clara, Marlene Martins Roza Patrocínio e Mônica Valéria Fernandes. SRE Cachoeiro de Itapemirim: Janet Madalena de Almeida N. Cortez, Regina Zumerle Soares, Silma L. Perin e Valéria Perina. SRE Carapina: Lucymar G. Freitas, Marluce Alves Assis e Rita Pellecchia. SRE Cariacica: Ivone Maria Krüger Volkens, Iza Klipel, Madalena A. Torres, Maria Aparecida do Nascimento Ferreira, Neusimar de Oliveira Zandonaide e Silvana F. Cezar. SRE Colatina: Kátia Regina Zuchi Guio, Magna Maria Fiorot, Maria Angela Cavallari e Maria Teresa Lins Ribeiro da Costa. SRE Guaçu: Alcides Jesuína de Souza e Elizaldete Rodrigues do Valle. SRE Linhares: Carmencêa Nunes Bezerra, Geovanete Lopes de Freitas Belo, Luzinete Donato e Mônica Jorge dos Reis. SRE Nova Venécia: Cirleia S. Oliveira, Edna Milanez Grechi, Maristela Contarato Gomes e Zélio Bettero. SRE São Mateus: Bernadete dos Santos Soares, Gina Maria Lecco Pessotti, Laudicéia Coman Coutinho e Sebastiana da Silva Valani. SRE Vila Velha: Aleci dos Anjos Guimarães, Ilza Reblim, Ivone Braga Rosa, Luciane R. Campos Cruz, Maria Aparecida Soares de Oliveira e Marilene O. Lima.

A Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo autoriza a reprodução deste material pelas demais secretarias de educação, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos.

Este Documento Curricular é uma versão preliminar. Estará em avaliação durante todo o ano de 2009 pelos profissionais da Rede Pública Estadual de Ensino.



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

Prezado Educador,

O Governo do Estado do Espírito Santo acredita que a educação é fundamental na democratização do acesso de todos os cidadãos a qualidade de vida e alcance de objetivos, quer sejam individuais ou coletivos.

Questões como a melhoria da qualidade das aprendizagens, a necessidade de maior envolvimento das famílias com a escola, a complexidade que envolve a infância e a juventude, além do avanço que precisamos consolidar na gestão das escolas, das superintendências e da unidade central, são alguns dos desafios postos hoje à eficiência da rede estadual de ensino.

Para enfrentá-los, a Secretaria de Estado da Educação elaborou e está implantando o Plano Estratégico Nova Escola, que consiste numa agenda de projetos e ações prioritários para o período de 2008-2011.

A construção do **Novo Currículo da Educação Básica**, como um plano único e consolidado, neste contexto, sem dúvida, é um dos projetos considerados mais importantes e de impacto inigualável para o alcance da melhoria da qualidade do ensino público estadual e das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos.

Com grande satisfação afirmo que a etapa de elaboração do documento está cumprida e com o mérito de ter contado com expressiva participação e envolvimento de educadores de nossa rede em sua elaboração.

Temos certamente que comemorar, mas com a responsabilidade de saber que a fase mais complexa inicia-se agora e, na qual, seu apoio e dedicação são tão importantes quanto na fase anterior.

Como equipe, conto com você e quero que conte conosco no que precisar em prol da oferta de uma educação de qualidade incomparável à sociedade capixaba.

Haroldo Corrêa Rocha
Secretário de Estado da Educação



Sumário

APRESENTAÇÃO..... 9

CAPÍTULO INICIAL

1	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR	21
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
2.1	Princípios norteadores	22
2.2	Conceituando currículo	26
2.3	O sujeito da ação educativa: o aluno	30
3	A DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA	35
3.1	Educação de jovens e adultos: saberes, experiência de vida e de trabalho	37
3.2	A educação especial na perspectiva da inclusão escolar	38
3.3	Educação do Campo: o campo como lócus de produção de saberes	39
3.4	A Educação Ambiental como perspectiva de uma sociedade sustentável	41
3.5	Educação das relações étnico-raciais: afro-brasileiros e povos indígenas	42
3.6	A temática indígena no currículo escolar	43
4	DINÂMICA DO TRABALHO EDUCATIVO	45
5	REFERÊNCIAS	52

CAPÍTULO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

6	O NOVO ENSINO FUNDAMENTAL	57
6.1	Por que o Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade?	59
6.2	Toda criança deve estar alfabetizada ao final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental	63
6.3	O documento curricular para os anos iniciais	64
7	ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	69
7.1	Matemática	72
7.1.1	Contribuição da disciplina para a formação humana	74
7.1.2	Objetivos da disciplina	75
7.1.3	Principais alternativas metodológicas	76
7.1.4	Conteúdo Básico Comum - Matemática Anos Iniciais do Ensino Fundamental	81
7.1.5	Referências	86
7.2	Ciências	88
7.2.1	Contribuição da disciplina para a formação humana	88
7.2.2	Objetivos da disciplina	89
7.2.3	Principais alternativas metodológicas	91
7.2.4	Conteúdo Básico Comum - Ciências Anos Iniciais do Ensino Fundamental	94
7.2.5	Referências	100

8	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	105
8.1	Geografia	106
8.1.1	Contribuição da disciplina para a formação humana	106
8.1.2	Objetivos da disciplina	109
8.1.3	Principais alternativas metodológicas	110
8.1.4	Conteúdo Básico Comum - Geografia Anos Iniciais do Ensino Fundamental	112
8.1.5	Referências	118
8.2	História	120
8.2.1	Contribuição da disciplina para a formação humana	120
8.2.2	Objetivos da disciplina	123
8.2.3	Principais alternativas metodológicas	125
8.2.4	Conteúdo Básico Comum - História Anos Iniciais do Ensino Fundamental	129
8.2.5	Referências	137
8.3	Ensino Religioso	138
8.3.1	Contribuição da disciplina para a formação humana	138
8.3.2	Objetivos da disciplina	139
8.3.3	Principais alternativas metodológicas	140
8.3.4	Conteúdo Básico Comum – Ensino Religioso Anos Iniciais do Ensino Fundamental	144
8.3.5	Referências	147
9	ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	151
9.1	Língua Portuguesa	153
9.1.1	Contribuição da disciplina para a formação humana	155
9.1.2	Objetivos da disciplina	157
9.1.3	Principais alternativas metodológicas	159
9.1.4	Conteúdo Básico Comum - Língua Portuguesa Anos Iniciais do Ensino Fundamental	162
9.1.5	Referências	168
9.2	Artes	169
9.2.1	Contribuição da disciplina para a formação humana	169
9.2.2	Objetivos da disciplina	171
9.2.3	Principais alternativas metodológicas	174
9.2.4	Conteúdo Básico Comum - Artes Anos Iniciais do Ensino Fundamental	177
9.2.5	Referências	183
9.3	Educação Física	184
9.3.1	Contribuição da disciplina para a formação humana	184
9.3.2	Objetivos da disciplina	187
9.3.3	Principais alternativas metodológicas	188
9.3.4	Conteúdo Básico Comum - Educação Física Anos Iniciais do Ensino Fundamental	194
9.3.5	Referências	198

**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

Apresentação



O Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEDU, assume o desafio de garantir o direito à educação para toda a população capixaba. Comprometida com o DIREITO DE APRENDER DE TODOS E DE CADA UM, empenha-se para garantir não apenas a gratuidade e a obrigatoriedade escolar como um direito fundamental e legítimo, mas, sobretudo, para viabilizar o acesso com permanência e qualidade das aprendizagens, conforme os termos constitucionais, garantindo ainda pluralismo e democracia no processo de definição das políticas educacionais.

Para a tomada de consciência dos problemas educacionais do Estado, ao longo dos anos, foi realizada intensa avaliação interna das ações até então desenvolvidas pela SEDU. Como síntese desse processo, identificou-se a necessidade de articular os projetos educacionais propostos com uma política educacional estadual com unidade de ação, não se limitando a ter como referência apenas os documentos nacionais. Essa iniciativa vem destacar a necessária vinculação das ações pertencentes ao sistema, cuja unidade deve conter o diverso e contemplar a realidade local, buscando superar a compartimentalização e fragmentação das ações da SEDU.

A construção de um currículo estadual para a educação básica busca garantir que os estudantes capixabas tenham acesso de escolarização nos níveis Fundamental e Médio, reconhecendo ainda as diversidades humanas que caracterizam as modalidades de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Educação do Campo, que serão contempladas com diretrizes curriculares próprias. Um currículo que promova a equidade como oportunidade a todos de alcançar e manter um nível desejável de aprendizagem.

A necessidade de produção de um documento curricular do Estado não significa o isolamento do Estado das políticas nacionais por considerarmos que todo sistema estadual de ensino precisa estar sintonizado com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação (MEC), estabelecendo uma relação horizontal em que ambos devem propor alternativas viáveis para a educação. É necessário assegurar a elaboração de um documento curricular para o Estado que atenda às especificidades regionais, tendo como base um projeto de nação. O Estado, como unidade autônoma, por meio de mecanismos participativos, formula e implementa políticas públicas para a promoção do desenvolvimento intelectual

e social de sua população, conectado com a dimensão universal.

Entre os anos de 2004 e 2006, a Secretaria de Educação promoveu seminários com o objetivo de debater democraticamente uma política pública para a educação como direito, com qualidade social, para todos os capixabas. De forma intensa nos anos de 2007 e 2008 foram vividos momentos muito ricos de discussão, contando com a participação de cerca de 1.500 educadores, entre professores referência, consultores, professores convidados, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados. Todos esses atores envolvidos em elaborar e propor alternativas político-pedagógicas com vistas à promoção do educando e, conseqüentemente, da educação pública.

Neste documento apresenta-se o novo Currículo Básico da Escola Estadual como instrumento que visa a dar maior unidade ao atendimento educacional, fortalecendo a identidade da rede estadual de ensino, que se concretiza na práxis docente consonante com os princípios de valorização e afirma-

ção da VIDA em todas as suas dimensões; mediante o resgate de princípios históricos construídos na área da educação, como a relação entre trabalho, ciência e cultura, tendo-se os estudantes na centralidade dos processos educativos.

É sabido que a maior transformação da dinâmica escolar acontecerá por meio do currículo. O currículo é a materialização do

conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos. Portanto, o currículo forma identidades que vão sendo progressivamente construídas, por meio dos conhecimentos formal-

mente estabelecidos no espaço escolar, por meio de atitudes, valores, hábitos e costumes historicamente produzidos que, muitas vezes, passam de forma subliminar nas práticas pedagógicas.

A construção do novo currículo escolar é de grande complexidade, pois são imensos os desafios que precisamos enfrentar, dentre eles a necessidade de definição de qual conhecimento se considera importante

O novo Currículo Básico da Escola Estadual como instrumento que visa a dar maior unidade ao atendimento educacional, fortalecendo a identidade da rede estadual de ensino.



Na formulação e execução do novo currículo que traduzisse identidades mais elevadas moral e intelectualmente, buscamos superar práticas de conhecimentos construídos sem o estabelecimento de uma reflexão com a práxis social.

ser desenvolvido pela escola para a formação de seres humanos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa tarefa não é

simples tendo em vista a escola estar inserida nessa sociedade caracterizada como desigual e injusta e, conseqüentemente, restringindo a percepção da realidade em sua complexidade.

Na formulação e execução do novo currículo que traduzisse identidades mais elevadas moral e intelectualmente, buscamos superar práticas de conhecimentos construídos sem o estabelecimento de uma reflexão com a práxis social; conhecimentos estanques e conservadores, no sentido de serem selecionados porque se encontram em livros de mais fácil acesso pelo professor. Certamente, consideramos nesta elaboração a efetiva participação dos educadores que atuam na rede estadual e que já superam os limites estruturais dos antigos currículos e conseguem dar um salto de qualidade.

Mas o fato de participar de uma rede de ensino impele o empreendimento de práticas comuns, resguardando as especificidades das escolas. Isto é, uma rede de ensino não pode operar a partir de práticas de sucesso isoladas, mas deve atuar para integrar um trabalho que tenha uma determinada unidade no atendimento. Para tanto, a estrutura do novo currículo contendo os Conteúdos Básicos Comuns – CBC pretende contemplar essa meta.

A elaboração do novo currículo tem como foco inovador a definição do Conteúdo Básico Comum - CBC para cada disciplina da Educação Básica. O CBC considera uma parte do programa curricular de uma disciplina cuja implementação é obrigatória em todas as escolas da rede estadual. Essa proposta traz implícita a ideia de que existe um conteúdo básico de cada disciplina que é necessário e fundamental para a formação da cidadania e que precisa ser aprendido por todos os estudantes da Educação Básica da rede estadual, correspondendo a 70%. Além do CBC, outros conteúdos com-

A elaboração do novo currículo tem como foco inovador a definição do Conteúdo Básico Comum (CBC) para cada disciplina da Educação Básica.

plementares deverão ser acrescentados de acordo com a realidade sociocultural da região onde a unidade escolar está inserida, correspondendo aos 30% restantes.

O CBC será a base de referência para a avaliação sistêmica das unidades escolares da rede pública estadual e para avaliação de desempenho profissional dos docentes, dentre outros.

Importa destacar que o CBC foi elaborado tendo como categorias norteadoras do currículo ciência, cultura e trabalho. O conceito de **ciência** remete a conhecimentos produzidos

e legitimados ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. A **cultura** deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. O **trabalho** é aqui concebido como dimensão ontológica, como forma pela qual a humanidade produz sua própria existência

Importa destacar que o CBC foi elaborado tendo como categorias norteadoras do currículo ciência, cultura e trabalho.

na relação com a natureza e com seus pares e, assim, produz conhecimentos. Do ponto de vista organizacional, as categorias estão apresentadas apenas de forma didática, mas integradas constituem a essência da própria dimensão curricular que se quer contemplar neste documento.

Os programas e projetos propostos pela SEDU têm como ponto de partida e chegada a práxis escolar. Ações inovadoras identificadas no âmbito das unidades escolares são potencializadas na medida em que são institucionalizadas como ações estruturantes da SEDU e passam a ser compartilhadas com toda a rede estadual de ensino e, em alguns casos, chegam até a rede pública municipal.

Os programas e projetos estaduais são instrumentos dinamizadores do currículo, dentre os quais podemos destacar:

“Mais Tempo na Escola” – Reorganiza os tempos e espaços escolares, ampliando a jornada escolar e conseqüentemente as oportunidades de aprendizagem, possibilitando aos estudantes conhecimentos e



vivências curriculares, utilizando linguagens artísticas e culturais e de iniciação científica. As atividades desenvolvidas no Mais Tempo na Escola dinamizam o currículo na perspectiva do fortalecimento das aprendizagens em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

“Cultura na Escola” – Trata do resgate da história e da cultura capixaba, contemplando ações que utilizam como recurso didático o registro do folclore por meio de vídeos e acervo bibliográfico, além de Itinerários Educativos onde os educandos da rede estadual estarão realizando visita técnica a sítios culturais, roteiros turísticos e ambientais, a partir de estudos sistemáticos. O projeto contempla ainda, a implementação das línguas pomerana e italiana nas escolas localizadas nas comunidades com essas tradições, aliada aos estudos da história e da cultura africana e indígena como raízes estruturantes da formação do povo capixaba.

“Ciência na Escola” - Destaca-se o fortalecimento do ensino das ciências com a instalação de laboratórios de física, química e biologia, trabalhando o conhecimento numa dinâmica que supera o modelo de decorar conceitos, para a compreensão da

ciência próxima à realidade do educando, subsidiando a investigação e transformando a comunidade local. Dessa forma, a criação da Bolsa Científica para educandos do Ensino Médio, por meio da Lei Nº. 8963 de 21/07/2008, materializa esse conceito.

“Esporte na Escola” – Objetiva desenvolver um amplo programa de atividades físicas e esportivas integradas à proposta curricular, tornando a escola mais atrativa, intensificando o contato dos jovens com os conteúdos educacionais, atendendo às novas demandas socioeducacionais da sociedade contemporânea. O projeto Esporte na Escola se estrutura a partir de quatro ações articuladas: Redimensionar o ensino/aprendizagem da Educação Física Escolar ao fomentar o ensino e a aprendizagem na disciplina de Educação Física por meio do aumento da oferta de atividades pedagógicas relacionadas às práticas da cultura corporal de movimento; Esporte, Educação e Inclusão Social pela Implementação de projetos que utilizem o esporte como fator de inclusão social e de exercício de cidadania; Realização de olimpíadas escolares e, por fim, a Modernização dos equipamentos esportivos para melhorar as condições de trabalho educativo em todas as escolas.

“Sala de Aula Digital” – Visa a suprir as escolas públicas estaduais com equipamentos de alta tecnologia aliados à prática pedagógica, buscando melhorar o desempenho dos nossos alunos, a sua inclusão digital e a atualização da escola. Objetiva ainda disseminar as melhores estratégias pedagógicas identificadas com o uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar. O projeto é composto por várias ações que possibilitarão o sucesso esperado: estagiários, professor dinamizador, capacitação, pesquisa, transdisciplinaridade, PC do professor, TV Multimídia, pendrives, quadro digital interativo e UCA - um computador por aluno. Os professores receberão formação pela importância da aproximação do mundo informatizado com o trabalho escolar, remetendo à aplicação de instrumentos diversificados para fins didático-pedagógicos e, com isso, resultando em acréscimos no êxito da prática docente de interação com os alunos durante o processo de construção do conhecimento.

“Ler, Escrever e Contar” – Foca o direito das crianças à aprendizagem da leitura, escrita e do conhecimento matemático, como ativi-

dades socioculturais, envolvendo de forma integrada ações de avaliação diagnóstica por aluno, intervenção pedagógica, formação de professores e mobilização de família e comunidade.

“Leia ES” – Com o objetivo de contribuir para a formação de uma sociedade leitora, a partir da implementação de ações de incentivo à leitura e à pesquisa na escola, com destaque para a revitalização das bibliotecas escolares, e a partir da escola, ampliando para a comunidade local, por meio da realização de parcerias públicas e privadas.

A formação continuada do educador é mais que necessidade, pois o educador precisa aliar à tarefa de ensinar a de estudar.

O conjunto de programas/projetos dinamizadores do currículo contempla com destaque ações de formação. A formação continuada do educador é mais que uma necessidade, pois o educador precisa aliar à tarefa de ensinar a de estudar. As transformações que ocorrem no trabalho docente, especialmente nas relações sociais que ele envolve, as novas tecnologias e suas implicações didáticas, as reformas educativas e seus desdobramentos, bem como o desafio do cotidiano das práticas pedagógicas, refletem a complexidade do processo ensino aprendizagem, de modo a



indicar mudanças nos perfis dos profissionais da educação e de sua necessidade constante de busca e troca de conhecimentos. Os processos de formação continuada devem centrar-se em um desenvolvimento profissional que envolva a construção e a valorização de uma identidade epistemológica, que legitima a docência como campo de conhecimentos específicos e uma identidade profissional para que o trabalho docente seja validado política e socialmente, de modo a contribuir para o desenvolvimento e a transformação das práticas pedagógicas, das condições de trabalho e do desenvolvimento pessoal e profissional do educador.

Espera-se, com tudo isso, apontar uma direção para a educação pública a partir dos saberes produzidos pelas escolas, onde os educandos tenham condições de vivenciar um currículo integrador e promotor do desenvolvimento humano.

Para 2009 propõe-se a implementação e adequação deste documento curricular, sistematizado no **Guia de Implementação do Novo Currículo**, que prevê o diálogo entre este Documento Curricular e o Projeto Político Pedagógico das escolas, além de outras pautas de estudo do referido documento.

Destaca-se ainda, como componentes do Guia, o processo de avaliação do Documento Curricular para que, a partir do movimento de ação-reflexão-ação, ao final de 2009, novas sugestões possam ser incorporadas a este Documento Curricular. A dinamicidade da implementação do currículo na rede estadual pressupõe a produção pelo coletivo de educadores estaduais de Cadernos Metodológicos, os quais irão enriquecer a prática docente.

A elaboração deste novo documento curricular reflete um processo de construção de conhecimento atualizado e contemporâneo, alinhado a um processo participativo e dialético de construção, que incorporou o saber de quem o vivencia, atribuindo-lhe o papel de ator e também de autor. Uma trilha que referenciará a gestão pedagógica, portanto, uma trilha experienciada coletivamente.

Nesse sentido, apresentamos um breve histórico da construção do documento curricular do Estado do Espírito Santo, salientando o compromisso de construção de um documento que refletisse o ideal de uma sociedade e de uma escola democrática e emancipadora.

**NOVO,
CURRÍCULO
ESCOLAR**

Capítulo Inicial



1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR

As iniciativas da Sedu em elaborar de forma coletiva e dialogada o novo currículo para a rede estadual de ensino iniciaram-se em 2003, a partir da realização de Seminários e Grupos de Estudo para a elaboração de ementas de cada disciplina. A construção dessas ementas foi realizada por grupos de educadores das redes estadual, municipal e federal, que, reunidos por disciplina e posteriormente por áreas de conhecimento, elaboraram as ementas contendo visão de área, objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Ao longo de 2004 as ementas encaminhadas para toda a rede estadual, e utilizadas como instrumento orientador na elaboração dos Planos de Ensino, constituíram-se objetos de diálogo, estudo e debate vivenciados no interior das unidades escolares quer seja nos momentos de formação em serviço quer seja em sala de aula, de acordo com a prática pedagógica do professor. Destaca-se também como produção do ano de 2004 a publicação do livro *Política Educacional do Estado do Espírito Santo: A Educação é um Direito*, que se constituiu referencial de estudo para formação dos professores da rede estadual.

As sugestões e análises feitas nas escolas foram trazidas para os Seminários Regionais de Avaliação das Ementas Curriculares, com representantes da Sedu/Superintendências Regionais de Educação (SRE) e de todas as escolas, nos quais, por meio de dinâmicas de socialização dos estudos e avaliação, se chegou a um relatório final que aponta sugestões para a reestruturação das diretrizes curriculares.

Em 2005, a Sedu identificou e cadastrou professores referência de cada disciplina e por SRE, considerando situação funcional, formação acadêmica e atualização permanente, exercício constante de uma prática pedagógica inovadora, além de atuação na elaboração de itens para as avaliações nacionais (SAEB) e estadual (PAEBES).

Em 2006 a Sedu, por meio de seminários com participação dos professores referência, propôs ações com objetivo de construção do documento de diretrizes curriculares do Espírito Santo, considerando a necessidade de elaboração de um referencial introdutório ao documento.

Assegurando a continuidade do debate em toda a rede, nos anos de 2007 e 2008, foi priorizada a elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns – CBC. Para essa etapa de reformulação contou-se ainda com duas consultoras, além de 26 especialistas de cada disciplina, modalidades e transversalidades. Como principais autores desta elaboração foram envolvidos 112 professores referência da rede estadual que, em dois grandes ciclos de colóquios, intercolóquios e seminário de imersão, num processo formativo e dialógico, produziram os CBC por disciplina. Toda produção foi mediada também nas unidades escolares por Dinamizadores do Currículo (pedagogo ou coordenador), que organizaram os debates com os demais profissionais da rede estadual.

Foram vividos momentos muito ricos de discussão, contando com a participação de cerca de 1.500 educadores, entre professores referência, técnicos da unidade central e das SRE, consultores, professores convidados, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados. Todos esses atores foram mobilizados a pensar e propor alternativas político-pedagógicas com vistas à promoção do educando e, conseqüentemente, da educação pública.

Todos foram mobilizados a pensar e propor alternativas político-pedagógicas com vistas à promoção do educando e, conseqüentemente, da educação pública.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Princípios norteadores

Os princípios representam a base e o fundamento que subsidiam a política educacional de escolarização de crianças, jovens e adultos capixabas. Esses princípios colocam o educando como referência e foco de todo o processo educativo.

Valorização e afirmação da vida

Esse princípio expressa que a educação deve, acima de tudo, estar a serviço da vida. A vida é a dimensão integradora das relações na escola e, em sua fragilidade, exige o auto-cuidado e o respeito ao outro. São necessárias mudanças fundamentais em nossos valores, instituições e modos de



vida, de modo que a preponderância do ser supere a limitação do ter.

Compartilhar a responsabilidade pelo presente e pelo futuro bem-estar da vida humana e de todos os outros seres vivos desperta o espírito da solidariedade, reverencia o mistério da existência, a gratidão pela vida e a humildade em relação ao lugar que ocupamos no planeta.

A escola precisa estimular os diversos atores educacionais a desenvolverem uma consciência de si, do outro e do mundo, por meio da constante elaboração da relação ser humano-natureza-sociedade. Nesse sentido, a vida requer convivência na promoção da paz interior, paz social e paz ambiental.

No ambiente escolar essa convivência pressupõe a formação de sujeitos éticos, solidários, cooperativos e comprometidos com o firme propósito de alcançar a sustentabilidade, intensificando os esforços pela justiça, pela paz e pela vida em toda a sua diversidade.

O reconhecimento da diversidade na formação humana

É por meio da valorização e da afirmação da vida que podemos garantir o respeito à

dignidade humana, pelo reconhecimento da diversidade como traço da realidade social. Apresentar a diversidade como princípio norteador de uma proposta curricular implica compreender o processo de formação humana, que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade e, por isso, o lugar que ocupa no currículo escolar precisa contemplar a inter-relação entre ambos, pois um prescinde do outro à medida que a diversidade biológica não existe isolada de um contexto cultural.

Superar as diversas formas de exclusão, de dominação e discriminação é oportunizar que a diversidade seja vivida, experienciada por e com todos os sujeitos por meio do acesso e da troca de informações, pela compreensão dos direitos e deveres do cidadão e pelo exercício da autonomia necessária para a vida social. O desafio que se coloca na escola é adotar uma postura ética na relação entre grupo humano e social, que são apenas diferentes.

A educação como bem público

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, é um bem público que deve servir

aos propósitos da emancipação humana e, conseqüentemente, do desenvolvimento social e econômico da nação. A educação como obra de mudança, de movimento de uma dada situação a outra diferente, mediante um determinado caminho.

A educação como serviço público, exercido pelo poder público ou privado, deverá atender aos interesses da coletividade, assumindo, portanto, uma dimensão mais ampla, na medida em que contribui para o bem comum, uma obra de legítimo interesse social. A unidade escolar é o lócus onde se concretiza o objetivo máximo do sistema educacional: a garantia do direito de aprender.

A escola pública com compromisso social, espaço de visibilidade, onde liberdade com responsabilidade legitima a participação de todos e de cada um. É um lugar de esperança, por ser um ambiente essencialmente humano, criado e mantido por seres humanos concretos em constante processo de transformação.

A aprendizagem como direito do educando

Aprender é, antes de tudo, um direito. Todos os alunos têm condições de conhecer e

aprender, possuem capacidades intrínsecas de auto-organização e de autogestão, envolvendo a percepção, a interpretação, a construção, a reflexão e a ação. No entanto, conhecer e aprender são processos que emergem a partir das relações entre sujeito e objeto e entre diferentes sujeitos do processo de ensino aprendizagem, numa perspectiva dialógica e dialética. É na relação entre os sujeitos, com toda a sua complexidade, que a aprendizagem se constitui e nela se expressam emoções, sentimentos e atitudes.

Na escola, o aluno é o centro do processo educativo e, em função dele, as ações educativas devem ser planejadas e executadas. Cabe ao educador comprometer-se com a dinamização desse processo, assumindo o lugar de mediador.

No direito de aprender se insere o direito a um ambiente e contextos de aprendizagens adequados às necessidades e expectativas do educando, em que a prática educativa seja sustentada: por um currículo aberto à vida, que promova a conquista da autonomia intelectual do sujeito aprendiz; pela promoção da capacidade do aluno de aprender a aprender e aprender a desaprender (quando necessário); pelo desenvolvimento de competências e atitudes criativas; pela promoção do aprender a dialogar como condição



fundamental do processo de construção do conhecimento, cuja base se expressa na aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos; pelo reconhecimento de que toda ação envolve interação num contexto dinâmico e relacional; e, acima de tudo, pela promoção da aprendizagem da cooperação e da solidariedade como condição de superação dos fatores de exclusão, preparo para o exercício da cidadania e aprendizagem ao longo da vida.

A ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes do currículo

A proposta de assumirmos um projeto educacional cuja formação humana promova a construção do conhecimento, a partir da articulação dos princípios trabalho, ciência e cultura, anuncia um movimento permanente de inovação do mundo material e social em que estamos inseridos. A pedagogia aqui apontada será promotora de uma escola verdadeiramente viva e criadora, na medida em que constrói uma relação orgânica com e a partir do dinamismo social, que vivencia pela autodisciplina e autonomia moral e intelectual de seus alunos.

Essa proposta não concebe a educação para a conformação do ser humano à realidade

material e social, ela deve dar condições para enfrentá-la a partir da compreensão dessa mesma realidade, apropriando-se dela e transformando-a.

Consideram-se essas categorias para além dos clássicos sentidos comuns da “ciência como coisa de cientista”, “cultura com acesso exclusivo pelas camadas privilegiadas” e “o trabalho que dignifica o homem”. Busca-se compreender a **ciência** como ferramenta do cotidiano que cumpre o papel de contribuir para o ser humano compreender e organizar o seu trabalho, gerando a sua própria cultura. Ciência como conhecimento produzido e legitimado ao longo da história, resultante de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais; **cultura** numa perspectiva antropológica, como forma de criação humana, portanto, algo vivo e dinâmico que articula as representações, símbolos e comportamentos, como processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada; e **trabalho** como princípio educativo, forma pela qual a humanidade produz sua própria existência na relação com a natureza e com seus pares e, assim, produz conhecimentos.

Nesse sentido, essas categorias integradas constituem a própria essência da dimensão

curricular apresentada neste documento. Ao concebermos o espaço escolar como ambiente de aprendizagem, promotor de uma educação emancipadora, essa perspectiva se concretiza ao materializarmos, no interior da unidade educacional, a organização física, a exemplo dos laboratórios de estudo, que asseguram o conhecimento dos fenômenos, tornando-os visíveis e com consistência teórico-prática; os ambientes de sala de aula e de convivência como espaços de criação onde se articulam arte e ciência; a biblioteca escolar como celeiro de acesso ao mundo das letras e de exercício da imaginação e da inventividade.

2.2 Conceituando currículo

Parece ser consenso, entre os curriculistas contemporâneos, que há dificuldade de se oferecer uma definição válida de currículo que seja aceita universalmente. Até porque todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcos variáveis para concretizar seu significado¹. Isso acontece

por ser um conceito bastante elástico e, muitas vezes, impreciso, dependendo do enfoque que o desenvolva. No entanto, sua polissemia revela sua riqueza e amplitude, que precisam sempre ultrapassar a concepção mais restrita e, certamente, mais difundida, de currículo como programa ou lista de conteúdos de ensino.

Portanto, reconhece-se o currículo como *“um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo*

*educativo e a formação humana”*².

E, nesse sentido, o currículo, no contexto histórico em que está inserido, necessita promover entre estudantes e professores a

reflexão sobre as relações humanas e sociais que fazem parte do cotidiano escolar. Colocar em prática o currículo na escola significa discutir a formação humana por meio do trabalho pedagógico; e, sobretudo, evidenciar a qualidade dessa ação.

Colocar em prática o currículo na escola significa discutir a formação humana por meio do trabalho pedagógico; e, sobretudo, evidenciar a qualidade dessa ação.

1 SACRISTÁN, J.G. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

2 MOTA, C.R. e BARBOSA, N.V.S. **O currículo para além das grades** - construindo uma escola em sintonia com seu tempo. MEC/TV Escola/Salto para o futuro. Brasília, junho de 2004.



Essa perspectiva de currículo nos permite ver como uma sociedade se reproduz e como se perpetuam suas condições de existência pela seleção e transmissão de conhecimentos. Assim, o currículo é compreendido como ferramenta imprescindível na compreensão dos interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade.

De modo geral, os conhecimentos mais valorizados incluem tradições culturais de classes e grupos dominantes. Por isso, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro. Ele é resultado de lutas, conflitos e negociações, de modo que se torna *"culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade social"*³.

Portanto, quando a escola se reúne e discute objetivos, ações, metas, estratégias e procedimentos cotidianos, está definindo seu currículo e sua posição diante do mundo. Fazem parte do currículo as relações no interior da escola, seu modo

de organização e gestão, a participação da comunidade, a identidade dos estudantes e etc. Deve ser assegurada que toda e qualquer discussão, seja no campo de metodologia, avaliação, políticas e alternativas educacionais, seja no de questões que envolvam as relações humanas no processo escolar, esteja assistida como questões que

realmente importam e têm espaço concreto no trabalho cotidiano da escola.

Assim, pensar o currículo nessa perspectiva é adotar uma postura teórico-metodológica que valoriza os saberes e as práticas cotidianas

concretas. Considerando isso, é possível encontrar na literatura educacional as ideias de currículo em ação, currículo no cotidiano (Alves), currículo real (Sacristán), currículo praticado (Oliveira), currículo realizado (Ferraço), e outras que consideram o cotidiano das escolas como pontos de partida e chegada para se discutir o currículo⁴.

Pensar o currículo na escola a partir da valorização dos saberes e das práticas cotidianas

Fazem parte do currículo as relações no interior da escola, seu modo de organização e gestão, a participação da comunidade, a identidade dos estudantes e etc.

3 SILVA, T.T. **Documentos de identidade** - uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: autêntica, 2000.

4 FERRAÇO, C.E. O currículo escolar. In: **Política Educacional do Estado do Espírito Santo**: a educação é um direito. Vitória: SEEB/SEDU, 2004.

não exclui a perspectiva dos programas e/ou conteúdos de ensino no currículo escolar. Pelo contrário, esses dois elementos se completam. O primeiro por representar a própria essência do processo pedagógico na escola e o segundo por ser o meio pelo qual alunos e professores encontram uma base de conteúdos para utilizar como ferramenta de ensino e pesquisa.

Desse modo, a segunda parte deste documento curricular, contendo os Conteúdos Básicos Comuns de cada disciplina, foi pensada e organizada de forma a aliar competências, habilidades e conteúdos de ensino. Essa proposta vai ao encontro de necessidades e interesses da rede pública estadual de ensino do Estado do Espírito Santo e de diretrizes nacionais apresentadas nos principais documentos norteadores do Ministério da Educação.

Competências e habilidades

As orientações contidas nos principais documentos de referência do Ministério da Educação (MEC), como é o caso do PCN + e do Exame Nacional do Ensino Médio

(Enem)⁵, contemplam uma organização por competências e habilidades.

As competências são entendidas como a “capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida”⁶.

As habilidades são entendidas como desdobramentos das competências, como parte que as constituem. Comumente, expressam a forma de o aluno conhecer, fazer, aprender e manifestar o que aprendeu. Para Macedo “a competência é uma habilidade de ordem geral,

enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica”⁷.

Nessa perspectiva, não há uma relação hierárquica entre competências e habilidades. Não há gradação, ou seja, habilidades não seriam consideradas uma competência menor.

As competências são entendidas como a “capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.

5 BRASIL. ENEM - exame nacional do ensino médio: Fundamentação teórico-metodológica, MEC/INEP, 2005.

6 KUENZER, A. Z. **Competência como Práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 30, p. 81-93, 2004.

7 BRASIL. ENEM - exame nacional do ensino médio: Fundamentação teórico-metodológica, MEC/INEP, 2005.



Trata-se mais exatamente de abrangência, o que significa ver uma habilidade como uma competência específica⁸.

A ideia de competências evidencia três ingredientes básicos⁹:

- **Competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida:** competência, nesse sentido, significa, muitas vezes, o que se chama de talento, dom ou extrema facilidade para alguma atividade. É como se fosse uma condição prévia, herdada ou aprendida;
- **Competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza:** refere-se à competência da máquina ou do objeto. Na escola, essa forma de competência está presente, por exemplo, quando julgamos um professor pela 'competência' do livro que adota ou da escola que leciona;
- **Competência relacional:** essa terceira forma de competência é interdependente, ou seja, não basta ser muito entendi-

Não se trata de definir o que o professor irá ensinar ao aluno e sim o que o aluno vai aprender.

do em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é "como esses fatores interagem". A competência relacional expressa esse jogo de interações.

Assim, as três formas de competência, anteriormente descritas, na prática não se anulam necessariamente, pois se referem a dimensões diferentes e complementares de uma mesma realidade.

Ao partir da ideia de competência relacional, o desenvolvimento de competências na escola exige dos educadores e demais partícipes da ação educacional, uma maior preocupação com as múltiplas facetas do trabalho educativo, o que pressupõe uma organização da dinâmica do trabalho que implicará em um novo processo de aprendizagem na escola. Dentre elas, destacamos: a programação das atividades e as metodologias adotadas para que essas estejam de acordo com o que se pretende desenvolver. Nesse contexto, é extremamente importante que os profissionais da educação, pedagogos, coordenadores e técnicos estejam atentos para a elaboração do plano de ensino e o planejamento das atividades. Não se trata de definir o que o professor irá ensinar ao

8 BRASIL. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais, MEC, 2002.

9 BRASIL. ENEM - exame nacional do ensino médio: Fundamentação teórico-metodológica, MEC/INEP, 2005.

aluno e sim o que o aluno vai aprender. Nesse sentido, para que o aluno aprenda, se forme e informe, é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que ele precisará dispor na vida em sociedade.

Desse modo, o trabalho pedagógico deve ter como foco o investimento na formação da pessoa e na sua prática de cidadania e se estender às múltiplas dimensões do indivíduo (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras). Assim, pode-se inferir que um currículo dessa natureza, juntamente com a ciência e a cultura, está aliado ao mundo do trabalho. Até porque a articulação das competências e habilidades com os conteúdos de ensino precisa estar conectada com a realidade social, cultural, econômica e histórica na qual o indivíduo está inserido.

A perspectiva das competências e habilidades aqui defendida difere da concepção tecnicista das décadas de 60 e 70 na qual se queria formar trabalhadores especializados para atuar em setores específicos da sociedade. Ao contrário disso, trabalhar nessa concepção, neste documento curricular, visa a investir na formação do cidadão. Cidadão esse que busca na escola adquirir, por meio do ensino e da pesquisa, as bases para uma formação de qualidade e um lugar na sociedade. É

preciso dar ênfase ao principal sujeito da ação educativa: o aluno.

2.3 O sujeito da ação educativa: o aluno

No trabalho de construção deste documento curricular privilegamos o principal sujeito da ação educativa: o aluno. Como ponto de partida para nossa reflexão é necessário considerar a condição de aluno, problematizando-a na medida em que não

o naturalizemos no interior da escola. "Ninguém nasce aluno, alguém se torna aluno". Quem é esse sujeito que se encontra

imerso em um mundo contemporâneo e vem de diferentes origens sociais e culturais? Quais são os alunos e quais são, hoje, suas relações com a sociedade e com a instituição escolar? Esse sujeito está aprendendo na escola? Utilizamos a linguagem correta para cada tempo da vida humana, para fazer do ambiente físico e social da escola um local de aprendizagem?

A vida escolar exige um conhecimento mais profundo sobre os tempos de vida, em que os recortes biológico (das transformações e desenvolvimento orgânico) e demográfico (das faixas etárias) mostram-se insuficientes

**Ninguém nasce aluno,
alguém se torna aluno.**



e imprecisos. É necessário reconhecer os aportes histórico e socioculturais, que contemplam o pertencimento de classes, gênero, ou etnia, os valores presentes em cada família e na comunidade, a caracterização da contemporaneidade, especialmente no que se refere à crise de autoridade, a fragilidade da instituição família, a violência urbana, dentre outros, que gradativamente têm significado a negação do direito à infância e a precoce inserção na vida adulta. A escola, no exercício de sua função educadora, promove a inserção e possibilidade de ascensão social, sem, contudo, constituir-se como única instituição responsável por esse desafio, uma vez que a compartilha com a família e as demais instituições sociais.

A ação de reconhecimento dos tempos da vida: a infância, a juventude e a vida adulta, são elementos essenciais para o fortalecimento da dinâmica da ação educativa. Esses tempos de vida, numa sociedade ocidental como a nossa, vêm carregados de significados distintos, criações culturais simbólicas específicas e próprias. Portanto, é necessário compreendermos a infância, a juventude e a vida adulta ao organizar-se todo o processo pedagógico da complexa dinâmica da ação educativa.

As crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos.

Infância e crianças são noções que se diferenciam, pois reconhece-se que, no Brasil e não diferentemente no Espírito Santo, há crianças que não têm direito à infância. A infância é um momento singular na vida de um indivíduo, é tempo de constante construção e permanente descoberta do mundo, de dominar física e mentalmente os ambientes e inserir-se neles.

A Psicologia, a Sociologia, a Psicanálise, a História, a Antropologia, a Filosofia, enfim, muitas ciências têm contribuído para o estudo e a compreensão da infância. Os diálogos com as teorias de um lado e as lutas políticas em defesa dos direitos da criança, ora empurrando para frente o momento da maturidade, os adultiza, ora jogando para trás a curta etapa da infância, os infantiliza.

A infância que conhecemos hoje é a criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e as crianças com o mesmo referencial. Sendo assim, podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades

individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos.

É marca desse tempo da vida o processo de apropriação da linguagem que, como parte do sistema de sinais adquirido num discurso com sentido, se constitui em sujeito da linguagem ao dizer “eu”. Podemos afirmar que infância e linguagem coexistem. Na infância importantes aprendizagens são sistematizadas no espaço escolar, como a leitura, a escrita, a construção do pensamento lógico matemático, sendo básicas para outras.

Assim como a infância, a juventude é também compreendida hoje como uma categoria histórica que gera e é geradora de significações e significados que somente podem ser analisados à luz da própria sociedade. Deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e das transformações físicas que ela acarreta (conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual). É uma categoria que se constrói, se exercita e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos.

A juventude é marcada pela busca da diferença e originalidade, o desejo de impactar, de provocar contrastes. Marcas definidoras da existência social parecem mobilizar, de forma visível, a atenção e a tensão dos adolescentes.

Os estudiosos do desenvolvimento humano consideram a adolescência tempo de mudanças físicas, cognitivas e sociais que, juntas, ajudam a traçar o perfil da população. A adolescência é uma ponte entre a infância e a idade adulta, compreendida como um período atravessado por crises, que encaminham o jovem na construção de sua subjetividade. Consideram que a juventude se forma no estágio de transição entre a dependência infantil e a maturidade do adulto, sendo que

o sentido de conquista e reconhecimento de si parece ser o sinal próprio desse tempo. Essa é uma construção iniciada com o nascimento, e que se encaminha para a completude do homem, finalizando somente com a morte, que, como o nascimento, delimita os dois extremos da vida.

A juventude é marcada pela busca da diferença e originalidade, o desejo de impactar, de provocar contrastes. Marcas definidoras da existência social parecem mobilizar, de forma visível, a atenção e a tensão dos adolescentes. Organizando-se em “tribos”, passam a utilizar vocabulários e vestuários próprios, estilos variados, construindo, assim, sua identidade nas relações estabelecidas também e não



somente na escola, mas em outras esferas sociais, como a família, a igreja e o trabalho. A juventude é um tempo marcado pela participação nos movimentos juvenis, que despertaram visões diferenciadas na sociedade, como desordeiros ou transgressores.

Na escola, é comum presenciarmos as situações de conflito vividas pelos adolescentes. Seguir, burlar ou obedecer as regras? Sentem-se inseguros e ao mesmo tempo donos de si. Reivindicam liberdade mais ainda não sabem lidar com a responsabilidade que a liberdade proporciona. Querem ser rebeldes, mas buscam proteção.

A adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época. Objeto de inveja e de medo, ela dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos adultos e, ao mesmo tempo, a seus pesadelos de violência e desordem. Objeto de admiração e ojeriza, ela é um poderoso argumento de marketing e, ao mesmo tempo, uma fonte de desconfiança e repressão preventiva. (CALLIGARIS, 2008).

Na contemporaneidade, a ênfase no mercado e no consumo, as questões tecnológicas e as culturas de massa têm colocado a juventude

em intensa situação de vulnerabilidade, muitas vezes encurralando-a. O apelo em atender aos modelos estereotipados de comportamento, especialmente apresentados pela mídia, apontado para os adolescentes, e o consumo exacerbado não fornecem condições para que o adolescente planeje e articule ações como uma forma de superação da condição ou situação vivida.

Ser jovem na periferia ou no campo, e ser mulher jovem ou ser jovem negro, da classe média e trabalhadora, são todas identidades possíveis e relacionais, resultantes da competição de símbolos por parte dos movimentos e grupos sociais. Há também uma distinção entre o que o jovem espera da escola como espaço de convivência e sua percepção sobre o papel da escolaridade na vida adulta.

É inegável a importância do “momento presente” na percepção dos jovens, a ponto de ser compreendido como alienação, ausência de utopias, falta de perspectiva de vida, diante de uma sociedade em intensa mudança, no qual o futuro é incerto, duvidoso ou até prescrito pela condição econômica e a realidade social em que vive. Reside aí a grande diferenciação entre os jovens: as camadas populares e as média e alta, em que os últimos têm acesso a bens, direito à cidadania social e civil e experiências de socialização.

Os problemas que mais afetam a juventude hoje estão na defasagem escolar, na perspectiva de trabalho, na vulnerabilidade à violência e ao crime, e na gravidez na adolescência, constituindo-se em importantes elementos de debate no ambiente escolar.

Na fase de vida adulta, o indivíduo já tem formada sua personalidade e identidade, possui uma série de conhecimentos e acumula experiências adquiridas ao longo de sua história de vida. Estão abertos ao diálogo e vão à escola com clareza de seus objetivos. A vida adulta constitui-se na fase mais ativa e longa dentro da sociedade.

Na adultez, o ser humano busca uma valoração pessoal, objetivando um desejo intrínseco da avaliação positiva de sua pessoa pelos conhecimentos até então adquiridos e construídos, sempre numa expectativa de alcançar uma avaliação positiva frente ao social, a respeito de si mesmo.

Muitos adultos que frequentam a escola cursando o Ensino Fundamental ou Médio buscam reparar o tempo de escolarização que não puderam usufruir na infância e na adolescência. Em geral, são sujeitos que

vivem em contextos de desfavorecimento social ainda não empregados, ou em ocupações precárias ou não.

O ser humano adulto vivencia em suas próprias situações de vida características que lhe são particulares. Já produz e trabalha; do trabalho vive e sobrevive, em qualquer circunstância de realidade social, econômica e cultural. O fenômeno da vida adulta, em cada ser humano, é entendido no processo de desenvolvimento, com suas aprendizagens e singularidades.

Nesse momento da vida adulta fica evidente a necessidade de ressignificar todas as condutas sociais e buscar modos significativos de viver pessoalmente. Talvez pela disponibilidade

de tempo, ou por motivações externas de sentir-se bem e elevar as condições de vida em família. Deve-se procurar entender o que esses sujeitos na condição de alunos vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja por abandono, reprovação e dificuldade de permanência, seja por formas com que organizam suas necessidades e anseios maiores e melhores oportunidades de tornar a escolarização uma oportunidade de emancipar-se.

Na fase de vida adulta, o indivíduo já tem formada sua personalidade e identidade, possui uma série de conhecimentos e acumula experiências adquiridas ao longo de sua história de vida.



Estejam na infância, juventude ou idade adulta, compreendemos, como ponto de partida e chegada do processo educacional, que os alunos da escola pública estadual são sujeitos concretos, predominantemente jovens, em sua maioria de classe popular, filhos de trabalhadores formais e informais,

que vivem no campo, na cidade, regiões diversas com particularidades socioculturais e étnicas. É fundamental compreendê-los e considerá-los ao produzir referenciais novos, que retomem democraticamente a ação socializadora da escola, na especificidade de seus saberes e práticas.

3 A DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA

"... mais que um ser no mundo, o ser humano se tornou presença no mundo, com o mundo e os outros..."

Paulo Freire

A presença do ser humano no mundo e suas relações entre pares e com os outros seres mantêm-se como constante desafio à humanização da sociedade e à sustentabilidade do planeta.

O grande desafio da escola, em especial da pública, está em constituir-se como ambiência de construção de uma nova humanidade, em que homens e mulheres, sujeitos da história e de suas próprias histórias, tornam-se co-responsáveis pela vida como valor fundamental da existência dos seres que habitam a Terra.

Podemos dizer que a diversidade é constitutiva da espécie humana, sobretudo se entendida como a construção histórica, cultural e social que faz parte do acontecer humano. De acordo com Lima (2006),

a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de "portadoras de necessidades especiais") (p.17).

Seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo.

Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia

por um currículo que atenda a essa universalidade.

Quando falamos de diversidade e currículo, torna-se comum pensar a diversidade como sendo a simples aceitação do diferente ou das diferenças. São complexos os aspectos acerca da diversidade que precisam ser considerados, tais como: o ético, o estético, o biológico, o político, o sociocultural, dentre outros.

De igual forma, no campo do conhecimento também é necessário enfrentar o debate epistemológico e político, em relação ao lugar que ocupam algumas ciências em detrimento de outras ou de saberes constituídos como diversos. Certamente os currículos mais avançados consideram esses saberes, o que tem contribuído significativamente para a formação dos educandos numa perspectiva de cidadania mais plena.

A diversidade presente no currículo e na escola permite avançar para o campo da ética como processo de formação humana, que exige a busca por valores, solidariedade e justiça, cultura de paz e cidadania, respeito

às diferenças. O que se espera da educação é que ela promova a emancipação dos sujeitos, para que sejam capazes de fazer escolhas ao longo de sua existência e efetivamente se assumam como autores da história da humanidade. Reconhece-se o direito à diversidade no currículo como processo educativo-pedagógico, como ato político pela garantia do direito de todos.

A qualidade social na educação é conquistada na medida em que é resguardada e valorizada a diversidade. A diversidade que aponta para uma educação inclusiva, que propõe

o rompimento do ciclo de exclusão, permite a convivência entre diferentes pessoas na escola e na comunidade, transforma pré-conceito e discriminação em acolhimento da diferença e valoriza a vida em todas as suas dimensões, a compreensão do processo civilizatório, e a constituição de oportunidades de crescimento pessoal e coletivo.

A diversidade presente no currículo e na escola permite avançar para o campo da ética como processo de formação humana, que exige a busca por valores, solidariedade e justiça, cultura de paz e cidadania, respeito às diferenças.

O currículo deve, portanto, contemplar o ser humano em sua complexidade e dimensões que compõem sua realidade objetiva de vida – tanto dentro quanto fora da escola – destacando-se as questões ambientais,



as relações étnico-raciais, a cultura de paz, os direitos humanos, a sexualidade, a ética e cidadania, dentre outras, como questões inerentes ao currículo escolar, contribuindo de fato para a formação humana.

3.1 Educação de jovens e adultos: saberes, experiência de vida e de trabalho

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade¹⁰ específica da Educação Básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o *direito* à educação, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Como modalidade de Educação Básica, a EJA não deve ser pensada como oferta menor, nem menos importante, mas como um modo próprio de fazer educação, determinado pelos sujeitos que a recebem: jovens e adultos. A legislação recomenda a necessidade de busca de condições e alternativas, e de currículos adequados a esses sujeitos, levando em conta

seus saberes, seus conhecimentos e suas experiências de vida e de trabalho. Nelas, os sujeitos jovens e adultos se formam não somente na escola; por elas aprenderam conteúdos que condicionam seus modos de ser e estar no mundo, de aprender e de reaprender, de certificar-se, de progredir e de se constituírem enquanto seres humanos (cf. arts. 37 e 38 da LDBEN e Parecer CNE n. 11/2000).

Os sujeitos da EJA, em sua singularidade, apresentam uma especificidade sociocultural: são, geralmente, marginalizados e excluídos das esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. De modo geral, são trabalhadores assalariados, do mercado informal, que lutam pela sobrevivência na cidade ou no campo, trabalhando, quase sempre, em ocupações não qualificadas. Possuem trajetórias escolares descontínuas, que incluem reprovações e repetências, marcadas por retornos à escola noturna na EJA, na condição de alunos trabalhadores ou de quem busca o trabalho.

A EJA não deve ser pensada como oferta menor, nem menos importante, mas como um modo próprio de fazer educação.

¹⁰ A modalidade de Educação de Jovens e Adultos terá um documento curricular específico.

A concepção de currículo que defendemos para a EJA tem como foco a formação humana, em que o *trabalho* transversaliza todo o currículo, considerando a especificidade dos sujeitos jovens e adultos, ou seja, sua característica fundamental de serem trabalhadores. Isso implica formar (não treinar, adestrar, de forma aligeirada e restrita ao mercado de trabalho) os sujeitos (cidadãos-trabalhadores) para compreenderem a realidade e nela intervirem.

Nesse sentido, o currículo da EJA como parte do currículo estadual considera os eixos ciência, cultura e trabalho, no processo de aprendizagem, nos conhecimentos vividos-praticados pelos alunos na prática social, numa perspectiva de uma pedagogia crítica. É uma concepção de escola como *instituição política*, espaço propício a *emancipar* o aluno, contribuindo para a formação da *consciência crítico-reflexiva* e promotora de autonomia dos sujeitos da EJA.

3.2 A educação especial na perspectiva da inclusão escolar

Na busca pelo rompimento com os paradigmas excludentes e homogeneizadores presentes na escola é que defendemos a

abordagem inclusiva do currículo. Nesse sentido, os princípios, os objetivos e as alternativas metodológicas para a Educação Especial têm como foco os profissionais da educação, os alunos com Necessidades Educacionais Especiais-NEE (por deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) e a comunidade escolar, uma vez que todos estão implicados no ato educativo.

A Educação Especial é contemplada na Constituição de 1988, que enfoca o direito de todos à educação. O ensino tem como princípio a igualdade de condições, o acesso e a permanência de todos na escola. Além disso, garante o atendimento a todos os alunos com NEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Na LDB nº. 9394/96 a Educação Especial ganha um capítulo e é definida como uma modalidade¹¹ de educação escolar, assegurada a escolarização dos educandos com NEE na rede regular de ensino. Já na Resolução CNE/CEB nº2 de 11/02/01, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as etapas e modalidades do ensino, aponta-se para a flexibilização e adaptação curricular, pensando metodologias de ensino

¹¹ A modalidade de Educação Especial terá um documento curricular específico.



e recursos didáticos diferenciados, processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos com NEE, em consonância com o projeto político pedagógico da escola. Ainda, orienta para serviços de apoio pedagógico especializado, desenvolvido nas salas de aula regular a partir da atuação colaborativa de professores especializados de educação especial.

O grande desafio da escola e, portanto, da educação especial é contrapor ao modelo sustentado pela lógica da homogeneidade para construir um currículo inclusivo, comum que atenda a todos e que considere a diversidade, como resposta democrática e tolerante à pluralidade cultural. Acreditamos que, pela via da formação dos profissionais da educação, a partir do princípio da pesquisa, da crítica e da colaboração, esses possam interpretar e superar as distorções ideológicas presentificadas no currículo da escola.

Pensar um currículo de abordagem inclusiva é considerar os diferentes espaços-tempos da escola como essenciais no processo de resignificação das práticas educativas. Dos diferentes aspectos que precisam ser notados na construção de um currículo inclusivo destacamos: a *colaboração entre profissionais do ensino comum e da educação especial*,

um trabalho colaborativo que deve ocorrer em momentos de planejamentos, intervenções em classe, formação continuada, e outros espaços-tempos da escola;

o *planejamento e a formação continuada*, o espaço-tempo de planejamento deve ser concebido como lugar de (re)construção de nossos saberes e fazeres.

Um currículo de abordagem inclusiva é considerar os diferentes espaços-tempos da escola como essenciais no processo de resignificação das práticas educativas.

3.3 Educação do Campo: o campo como locus de produção de saberes

A construção de um currículo voltado para as especificidades da modalidade¹² de Educação do Campo deve ser compreendida como uma das ações de um movimento de afirmação da realidade educacional campesina, um longo caminho que vem sendo trilhado por diversas entidades em diferentes contextos.

¹² A modalidade de Educação do Campo terá um documento curricular específico.

A necessidade de implantar uma proposta educativa específica para o campo encontra-se respaldada por documentos oficiais, que procuram enfatizar o seu caráter singular, a exemplo da LDB 9394/96; do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2000, que ressalta a necessidade de tratamento diferenciado para a escola do campo; da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2004; das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo; e da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Para se pensar em um currículo que resguarde os saberes campestinos deve-se compreender que o *campo* não deve ser pensado em oposição ao urbano. Há que se resgatar o campo como *lócus* de produção de saberes, de subsistência, presente ao longo de toda a história da humanidade, estabelecendo condições de vida para aqueles que cultivam a terra. Assim, o currículo deve levar em conta a realidade dos sujeitos campestinos, que se educam na relação com a terra e com outros

sujeitos que produzem suas existências a partir do cultivo dessa.

A organização curricular da escola campestina implica participação e diálogo com a comunidade escolar e seu entorno. Nesse sentido, os conteúdos escolares serão redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo. Enfatiza a história dos movimentos sociais campestinos e suas lutas pela terra, valorizando nos conteúdos os povos tradicionais da terra, seus territórios e saberes; estuda culturas e identidades dos

sujeitos campestinos; investiga a agricultura familiar como base da organização produtiva no campo; avalia e fomenta o processo de produção orgânica de alimentos; discute o trabalho no campo como práxis/poiesis.

O currículo da Educação do Campo pressupõe o trabalho e a pesquisa como princípio educativo, pois os saberes da terra são construídos de forma coletiva, a partir do trabalho na terra e da problematização sistemática da relação do campestino com a natureza, não dicotomizando teoria e prática. A agricultura familiar, as práticas agroecológicas e a economia solidária devem permear o currículo do campo. Outro eixo fundamental

Os saberes campestinos deve-se compreender que o campo não deve ser pensado em oposição ao urbano.



é a interdisciplinaridade, como construção de conhecimento coletivo que possibilita a valorização dos saberes da terra; e a visão da educação como ato poético, como ato criativo e transformador e não como mera reprodução.

Como outro importante pressuposto, a educação do campo deve orientar-se pela gestão democrática, pelo regime de colaboração, onde os conhecimentos abordados na educação são ressignificados a partir do diálogo com a comunidade, procurando enfatizar a colaboração como dimensão articuladora do projeto político e pedagógico da educação do campo. O Estado assumindo a ação provedora para garantir as condições para que a educação reivindicada pelos povos do campo seja plenamente viabilizada e a sociedade participando ativamente dos processos de gestão das políticas públicas.

3.4 A Educação Ambiental como perspectiva de uma sociedade sustentável

A Educação Ambiental é um tema transversal a ser trabalhado em todos os níveis e modalidades de ensino na educação básica.

Constitui-se em um processo permanente, fundamentado no respeito a todas as formas de vida, no reconhecimento da complexidade socioambiental e em valores e ações que contribuam para a (trans)formação do ser humano. Seu ideário é a formação de sociedades sustentáveis que são, ao mesmo tempo, ecologicamente prudentes, economicamente viáveis, socialmente justas, culturalmente diversas e politicamente atuantes.

A promoção da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino está estabelecida na Lei 9.795/99 e contribuirá para a formação humana, se calcada nos princípios da solidariedade, da cooperação, da democracia, da justiça social e ambiental, se promover a emancipação dos sujeitos para uma participação social efetiva, com respeito à alteridade e à diversidade social, étnica e cultural dos povos.

O adjetivo ambiental na educação nos dá a ilusão de que se a Educação Ambiental for desenvolvida nas escolas, valores e ati-

Seu ideário é a formação de sociedades sustentáveis que são, ao mesmo tempo, ecologicamente prudentes, economicamente viáveis, socialmente justas, culturalmente diversas e politicamente atuantes.

tudes em relação ao meio ambiente serão transformados qualitativamente. Ainda que a Educação Ambiental esteja ratificada no currículo por meio do aparato legal, é preciso situá-la historicamente e explicitar as contradições e as causas do antagonismo cultivado entre ser humano e natureza.

A Educação Ambiental ainda vem acontecendo nas escolas de forma episódica, eventual e de modo paralelo ao desenvolvimento curricular. Para que a Educação Ambiental torne-se efetiva nas escolas é necessária uma mudança de valores e postura de toda a comunidade, no envolvimento com os problemas e as questões socioambientais em termos locais e globais. Além de incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da escola, é preciso que a Educação Ambiental seja vista como parte de um plano coletivo da comunidade escolar. A Educação Ambiental pressupõe a implementação de metodologias participativas, cooperativas, interdisciplinares, que se definem no compromisso de qualificar a relação com o meio ambiente, considerando a complexidade e a multidimensionalidade da questão ambiental no exercício da participação social, e a defesa da cidadania como práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental.

3.5 Educação das relações étnico-raciais: afro-brasileiros e povos indígenas

Segundo dados de 2003 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Programa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), os negros representam 47,3% da população brasileira. Os dados do PNAD (2004) revelam que o Espírito Santo em sua representação étnico-racial está majoritariamente formada (56,3%) pelo segmento da população negra e apenas 2% de jovens negros em todo Brasil têm acesso à universidade. Entretanto, a educação básica poderá contribuir para a ascensão social e elevação do percentual da juventude – não só da negra, mas de qualquer outra etnia da sociedade brasileira – nos diferentes cursos do ensino superior brasileiro.

Um currículo que contemple a questão étnico-racial deve ser capaz de responder às demandas advindas das especialidades, das pluralidades e da identidade brasileira, pois o Brasil é um país pluriétnico e multicultural. Considera-se a exigência legal preconizada pela Lei Federal 10639/03; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e, por meio da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.



Ensinar a história e cultura afro-brasileira é considerar as políticas de ações afirmativas como resposta às demandas da população afrodescendente, por meio de políticas públicas de reparação, reconhecimento e valorização dos aspectos histórico-cultural-identitários desse segmento populacional. É promover o debate sobre as diferentes etnias que compõem o povo brasileiro, procurando superar a lógica pautada no pensamento eurocêntrico e americano do não-reconhecimento de outras culturas étnicas: indígenas, africanas e asiáticas.

A demanda por valorização das etnias implica tomada de consciência política e histórica da diversidade cultural, de um país que se apresenta pluriétnico e multicultural e, nesse sentido, tem que aprender a conviver e aceitar as diferenças étnico-raciais indígena, africana, europeia e asiática, que formam a população brasileira.

3.6 A temática indígena no currículo escolar

No Brasil, a população atual indígena é de aproximadamente 454 mil índios, distribuídos em 220 povos e falantes de 180 idiomas, equivalendo a 4% da população brasileira (Funasa, 2006). No período colonial,

havia cerca de 1.100.000. Esses números revelam um processo histórico de domínio imposto aos povos indígenas pelos europeus e pelo Estado nacional em diferentes épocas da história do Brasil.

No Espírito Santo, a população indígena compreende cerca de 2.346 aldeados, sendo 2.109 da etnia Tupiniquim e 237, Guarani, localizados no município de Aracruz.

O século XX foi marcado por fatos importantes para esses povos: houve um grande crescimento populacional nos anos 50, e um fortalecimento do seu protagonismo na década de 70, por meio de suas lutas pelo direito à terra, à saúde, à educação, à diversidade e à cultura. Em 1988, esses direitos foram contemplados na Constituição Federal, na escrita do artigo 231.

Porém, a abordagem do índio nas escolas e nos livros didáticos reforça os estereótipos e os preconceitos sobre esse povo e perpetua uma invisibilidade de sua transformação histórica. É tratado como uma sociedade sem

Promover o debate sobre as diferentes etnias que compõem o povo brasileiro, procurando superar a lógica pautada no pensamento eurocêntrico e americano do não-reconhecimento de outras culturas étnicas: indígenas, africanas e asiáticas.

suas antigas línguas, tradições e culturas, sob forte influência do mundo ocidental.

A temática indígena passou a ser contemplada na educação a partir da Lei nº 11.645/2008, que inclui a abordagem da história e da cultura indígena em todo o currículo escolar, possibilitando à sociedade nacional a reflexão e o debate sobre a temática, e, principalmente, o resgate de sua cultura e história, além da valorização do índio como sujeito histórico que muito contribuiu para a formação do Brasil.

Os princípios que orientam a inclusão da temática indígena no currículo baseiam-se em três pilares: a diferença, a interculturalidade e a interdisciplinaridade. O conceito de diferença trata as sociedades indígenas como comunidades historicamente constituídas, com suas especificidades e seu protagonismo social diante da luta pela reivindicação dos seus direitos. A interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos e sua diversidade cultural, política, econômica,

social e religiosa, expressando a coesão de um grupo social e proporcionando o fortalecimento da identidade cultural do indivíduo e da sua comunidade. A interdisciplinaridade pressupõe a articulação entre as diferentes disciplinas a partir de uma temática comum, que possa ser trabalhada diante de um contexto que leve em conta a realidade dos alunos, da escola e da comunidade, visando a garantir a unidade da prática pedagógica docente em contraposição à ação isolada das disciplinas ou áreas do conhecimento. Os professores deverão valorizar a prática da

pesquisa e da construção da autonomia por parte dos alunos. Os alunos tornam-se sujeitos construtores e partícipes do processo de construção do conhecimento.

Diante da diversidade cultural dos índios no Brasil e no Espírito Santo, faz-se necessário o estudo da temática indígena no currículo como ferramenta que proporcione aos cidadãos brasileiros o conhecimento de sua própria origem e história.

A reflexão e o debate sobre a temática, e, principalmente, o resgate de sua cultura e história, além da valorização do índio como sujeito histórico que muito contribuiu para a formação do Brasil.



4 DINÂMICA DO TRABALHO EDUCATIVO

Sendo o currículo “um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana”, as práticas sociais e culturais vivenciadas na escola a partir desse processo precisam se integrar à dinâmica do trabalho educativo, que deve estar voltada para os sujeitos do processo ensino-aprendizagem: aluno e professor. O professor como mediador do processo educativo, as relações estabelecidas no cotidiano escolar, os espaços/tempo de educar, a avaliação e a pesquisa são elementos que compõem essa dinâmica.

Viabilizar os meios didáticos e pedagógicos para a materialização das aprendizagens dos alunos na construção da cidadania é fundamental. A intervenção docente, nessa lógica, precisa estar subsidiada com as informações que mapeiem como os estudantes estão aprendendo. Isto é, o docente precisa perguntar-se: como os alunos aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens? Como eu, professor, estou desafiando meus alunos, propondo atividades que oportunizem a aprendizagem? Quais estratégias estou utilizando para que meus alunos desenvolvam competências e habilidades que o possibilitem resolver situações-problema, com tomada de decisão?

Para responder a essas questões, é necessário que o professor assuma o lugar de quem também aprende e abdique do lugar de quem somente ensina, passando a mediar as aprendizagens, desafiando os alunos a serem também protagonistas de sua escolarização. Assim, “o professor procura ajudar a contextualizar, a ampliar o universo alcançado pelos alunos, a problematizar, a descobrir novos significados no conjunto das informações trazidas.” (MORAN, J. M.).

Nessa perspectiva, é determinante a qualidade da relação professor-aluno. O professor precisa colocar-se como sujeito dialógico na prática pedagógica, valorizando os conhecimentos trazidos pelo educando, bem como sua história, ter atitudes pautadas no respeito à vida e ao ser humano. Como mediador e facilitador da aprendizagem, o professor precisa dar atenção às dificuldades dos alunos, às características e aos estilos; e saber lidar e conviver com as diferenças, a multiplicidade de pontos de vista, os diver-

Como os alunos aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens?

sos ritmos presentes na escola. Estabelecer uma relação de confiança, aceitação mútua, autenticidade, horizontalização dessas relações, e saber diferenciar autoridade e autoritarismo são premissas na relação professor-aluno.

Pessoas tendem a não aprender em um ambiente hostil, demasiadamente agitado, e com desorganização física e de trabalho. Tendem a se isolar e a não aprender diante de relacionamentos carregados de desafetos ou indiferença.

São os educadores, sobretudo os professores, os investidos de autoridade para estabelecer conjuntamente os limites e as possibilidades na relação entre as pessoas na escola, na sala de aula. A abordagem a partir das inter-relações em sala de aula em torno de objetivos comuns é a que mais favorece a aprendizagem de conteúdos e comportamentos socioafetivos e morais. Na interação grupal, típica do trabalho cooperativo, o afetivo, o social e o cognitivo interpenetram-se e completam-se no fortalecimento da autoestima do educando, da convivência solidária e da visão de mundo que se constrói. São nas relações interpessoais que o sujeito sente a necessidade de ser coerente e lógico

ao colocar seus pontos de vista, respeitando e valorizando outros pontos de vista.

Diante desse cenário, a reflexão sobre os ambientes de aprendizagem é fundamental. O desafio é superar práticas repetitivas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, em que nas salas de aula as carteiras encontram-se enfileiradas numa mesma disposição, durante quase todo ano letivo; isso significa, na maioria das vezes, limitar os tipos de atividades e as formas de aprendizagem, tendo como sujeito principal o professor.

A escola como um todo e o reconhecido espaço da sala de aula são ambientes de construção de conhecimentos e valores. Espaços vivos que precisam ser aproveitados, ao máximo, em suas potencialidades: trabalhos de grupo, duplas, círculos; com murais interativos que retratem o processo coletivo de construção do saber escolar; com recursos didáticos que enriqueçam as aulas, dentre outros.

Nesse contexto, a utilização e o aproveitamento dos mais diversos ambientes de aprendizagem presentes na escola são premissas para fomentar um trabalho pedagógico de qualidade: o uso de laboratórios, bibliotecas, outras áreas de convivência na escola e fora

O desafio é de superar práticas repetitivas de desenvolvimento do trabalho pedagógico.



dela, envolvendo comunidade, seu entorno, espaços públicos, festividades, centros de pesquisa, concertos, exposições de arte, museus, galerias, teatros, bibliotecas, reservas ambientais, estações ecológicas, quadras de esportes, enfim, utilizar todos os espaços possíveis como educativos, pois, além de aproveitarmos recursos já existentes, de alguma forma estimulamos a democratização dos acessos à produção científica, cultural e ao mundo do trabalho.

A qualidade das aprendizagens construídas na escola pressupõe intencionalidade educativa, que envolve, além de ambientes ricos e dinâmicos para a aprendizagem, estratégias de ensino que possam contribuir intensamente com a formação de sujeitos emancipados, autônomos, críticos e criativos, capazes de saber pensar e aprender a aprender ao longo de suas vidas. Grande destaque tem sido a pesquisa enquanto processo investigativo que, nos projetos pedagógicos, asseguram a necessária união entre teoria e prática, entre conhecimentos empíricos e científicos, articulando pensamento e ação. A pesquisa, como princípio educativo, é fundamentada no diálogo e no questionamento, possibilitando a reconstrução do conhecimento. A investigação como base da educação escolar é uma forma de envolver alunos e professores em um processo permanente de questiona-

mento e reflexão sobre a realidade. A pesquisa motiva o aluno a protagonizar, expressar-se com autonomia, questionar argumentando e defendendo sua hipótese, interpretar e analisar dados, construir e conhecer novos conceitos. Para Demo (2002)

A pesquisa, como princípio educativo, é fundamentada no diálogo e no questionamento, possibilitando a reconstrução do conhecimento.

a pesquisa deve ser compreendida como atividade cotidiana onde o educando é desafiado e estimulado a buscar ajuda na literatura e, com profissionais da área, a acessar recursos tecnológicos, a montar um mosaico das informações, a discuti-las e criticá-las, e com isto, a construir seu próprio conhecimento.

No cotidiano escolar o conhecimento trabalhado pelos professores e alunos, regularmente desenvolvido nas escolas estaduais, é estruturado muitas vezes sob a organização de projetos pedagógicos, caracterizados como atividade simbólica, intencional e natural do ser humano. Para os autores o homem busca a solução de problemas e desenvolve um processo de construção de conhecimento que tem gerado tanto as artes quanto as ciências

naturais e sociais. Nos projetos pedagógicos os temas de estudo, as questões de investigação, rompem com a linearidade dos conteúdos escolares.

Na dinâmica educativa a avaliação é diagnóstico, instrumento de suporte do planejamento e da execução das atividades, envolvendo professor e educando. É preciso avaliar permanente e processualmente. É uma atividade que não existe nem sobrevive por si mesma, devendo estar sempre articulada com o processo de ensino e o projeto pedagógico.

Na dinâmica da educação consideramos três níveis de avaliação que devem estar conectados, em perfeita sincronia, e de forma que seja legitimado técnica e politicamente. Legitimidade técnica subsidiada pela formação do profissional educador e legitimidade política, que pressupõe respeito a princípios e critérios definidos coletivamente e referenciados na política educacional e no projeto político pedagógico. Os níveis considerados são:

- avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o protagonismo é do professor, marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da mediação;

- avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, tendo como referencial a política educacional e o projeto político-pedagógico.

- avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do órgão central, como instrumento para subsidiar o monitoramento e acompanhamento das reformas das políticas educacionais.

A avaliação da educação pública, ainda que seja um tema polêmico, tem sido reconhecida como indispensável à construção de uma escola pública democrática e de boa qualidade. O enfrentamento das desigualdades de oportunidade, a compreensão das diferenças entre escolas e a luta contra os fatores de insucesso escolar são, dentre muitos outros aspectos, alguns para os quais é preciso produzir e analisar dados e informações confiáveis.

Dessa maneira cabe reforçar a ideia de que avaliar, para nós, profissionais da educação, é uma atividade integrante do processo pedagógico, orientada para manter ou melhorar nossa atuação futura. Avaliar é



um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. Distingui-se do senso comum, que limita o conceito de avaliação a de medir, de atribuir valor em forma de nota ou conceito. A avaliação como parte de um processo maior deve ser usada no acompanhamento acadêmico do estudante, na apreciação sobre o que ele pôde obter em um determinado período, sempre objetivando planejar ações educativas futuras. Dessa forma a avaliação diagnóstica tem caráter formativo, por considerar o processo educativo, com vistas a reorientá-lo. E, quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado desse, recebe o nome de avaliação somativa.

Para que o processo de avaliação seja efetivo, o professor, certamente, precisará usar procedimentos didáticos variados que permitam uma participação individual e coletiva efetiva dos estudantes nas atividades avaliativas propostas. Deve reconhecer nos diferentes alunos os ritmos individuais de aprendizagem, vivências e valores, aptidões, potencialidades e habilidades. Assim, o olhar do educador deve passar a se dirigir para as potencialidades e as dificuldades dos

Avaliar, para nós, profissionais da educação, é uma atividade integrante do processo pedagógico, orientada para manter ou melhorar nossa atuação futura.

estudantes em sua interação com os conteúdos escolares, preocupando-se também com o instrumento de avaliação que elabora.

Segundo o documento Indagações sobre o Currículo (2007), a elaboração de um instrumento de avaliação de-

verá levar em consideração alguns aspectos importantes:

- a) a linguagem a ser utilizada: clara, esclarecedora, objetiva;
- b) a contextualização daquilo que se investiga: em uma pergunta sem contexto podemos obter inúmeras respostas e, talvez, nenhuma relativa ao que, de fato, gostaríamos de verificar;
- c) o conteúdo deve ser significativo, ou seja, deve ter significado para quem está sendo avaliado;
- d) estar coerente com os propósitos do ensino;
- e) explorar a capacidade de leitura e escrita, bem como o raciocínio.

Dentre os instrumentos de avaliação podemos encontrar trabalhos, provas, testes, memorial, portfólio, caderno de aprendizagens,

relatórios, interpretações, pesquisas, questionários etc., referenciados nos programas gerais de ensino – Currículo Básico da Rede Estadual – e regimento comum ou podem ser referenciados no conhecimento que o professor tem do real estágio de desenvolvimento de seus educandos e do percurso que fizeram na aprendizagem, caracterizando a avaliação como auxílio para que professores e estudantes possam compreender de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender, para além de classificar e selecionar. Soma-se ainda a essa dinâmica a autoavaliação que leve a uma reflexão e maior responsabilidade sobre sua própria aprendizagem.

Dentro das escolas temos os momentos oficiais de avaliação previstos no Calendário Anual, como o Conselho de Classe e as recuperações contínua, paralela e final. Momentos essenciais para uma avaliação coletiva do processo ensino-aprendizagem na escola. É no Conselho de Classe que podemos compartilhar vivências, angústias, informações e traçar metas de como melhorar e incrementar a atuação dos diversos atores

O espaço do conselho de classe deve ser destinado para traçar estratégias para as intervenções pedagógicas com os estudantes, os grupos, constituindo-se em espaço de estudo e discussão acerca de questões teóricas que ajudariam na reflexão docente sobre os desafios que o cotidiano escolar nos impõe.

que compõem o universo escolar: educandos, professores, pedagogos, coordenadores, diretores, pais e comunidade em geral. O espaço do Conselho de Classe deve ser des-

tinado para traçar estratégias para as intervenções pedagógicas com os estudantes, os grupos, constituindo-se em espaço de estudo e discussão acerca de questões teóricas que ajudariam na reflexão docente sobre os desafios que o cotidiano escolar nos impõe. Nesta etapa é fundamental exercitar a participação efetiva do representante de turma, bem como de um membro do Conselho de Escola. O pleno envolvimento do

coordenador de turno poderá contribuir significativamente com informações sobre questões contemporâneas que afligem a criança, o adolescente e o adulto, como a sexualidade, a violência escolar, as atitudes e os comportamento dos educandos no ambiente da escola, o relacionamento entre pares, dentre outros.

O Conselho de Classe deve ser visto como momento de interação entre professores, planejamento, estudo e decisões acerca de como trabalhar com as dificuldades



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

e as possibilidades apresentadas pelos estudantes, as formas e os procedimentos de avaliação dos professores, a construção coletiva de ações que levariam a uma maior qualidade do trabalho pedagógico, a avaliação das metas e princípios estabelecidos no projeto político pedagógico da escola e sua concretização junto aos estudantes e às turmas, as formas de relacionamento da escola com as famílias etc. Deve ser ambiente científico para estabelecer relações

não-hierarquizadas e não-autoritárias entre professores e estudantes.

A avaliação educacional realizada de forma sistemática, criteriosa e comprometida com o destino social dos indivíduos é um instrumento essencial para promover o debate público e favorecer a promoção de ações orientadas para a superação do fracasso e o fortalecimento da equidade e da democracia.

5 REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBOSA, Najla Veloso; MOTA, Carlos Ramos. **Currículo e diversidade cultural**. Curso PIE/UnB, Brasília, 2003.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF, 2002.
- _____. Lei nº 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996.
- _____. Lei nº 10.172. **Plano nacional de educação**. 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **ENEM – exame nacional do ensino médio: fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC/INEP, 2005.
- _____. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC, 2007.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 1997.
- _____. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. MEC, 2002.
- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições Asa, 2001.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. O currículo escolar. In: ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Política educacional do Estado do Espírito Santo: a educação é um direito**. Vitória: SEDU, 2004.
- FIORIN, J. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- GARCIA, Regina Leite. A educação escolar na virada do século. In: COSTA, M. Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**, I: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.



HADJI, Charles. A formação permanente dos professores: uma necessidade da era da profissionalização. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 17, p. 13-16, maio/jul. 2001.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

KUENZER, Acácia Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 81-93, 2004.

_____. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1999.

LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

MORAN, J. M. <<http://www.infoeducmaisbr.com.br/textos.html>>.

MOREIRA, A.; SILVA, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTA, Carlos Ramos; BARBOSA, Najla Veloso S. **O currículo para além das grades**: construindo uma escola em sintonia com seu tempo. MEC / TV Escola / Salto para o Futuro. Brasília, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>.

NETO, O. C. et al. **Grupos focais e pesquisa social**: o debate orientado como técnica de investigação. Rio de Janeiro: DCS/ENSP, 2001. Mimeo.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PENIN, Sonia T. S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise da prática? In: ____; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- _____. _____. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. **Poderes instáveis na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANCHO, Juana. Inteligência: dimensões e perspectivas. **Revista Pátio**, n. 38, Maio/Jul. 2006.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Grahal, 1989.
- _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SILVA, T.(Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução sobre as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.
- VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- _____; CUNHA, Maria Isabel (Org.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZALUAR, A.; LEAL, M. C. **Cultura, educação popular e escola pública**. Rio de Janeiro, 1996.

**NOVO,
CURRÍCULO
ESCOLAR**

Capítulo Ensino Fundamental – Anos Iniciais



6 O NOVO ENSINO FUNDAMENTAL

VERBO SER

*Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.*

Carlos Drummond de Andrade

O ensino fundamental, como etapa obrigatória da Educação Básica, obteve nos últimos anos reconhecido avanço, alcançando a universalização do acesso da população de 7 a 14 anos às escolas. Entretanto, muito há que se fazer para assegurar o direito de aprender de todo e cada aluno, garantindo sua permanência com qualidade.

Estabelece a LDB 9394/96 que o ensino fundamental, hoje ampliado para 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais/97, ao longo do Ensino Fundamental o educando deverá desenvolver habilidades, competências e capacidades, quais sejam:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício dos direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir, progressivamente, a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando-o e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar diferentes linguagens (verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.



Tais pressupostos tomam corpo no presente documento curricular. Os conteúdos curriculares, bem como as práticas metodológicas, foram selecionados para favorecer a aquisição e o desenvolvimento das competências e habilidades relativas aos diversos campos do saber.

Um novo desafio para o Ensino Fundamental é tornar realidade a ampliação de 8 para 9 anos com a inserção da obrigatoriedade a partir dos 6 anos de idade, conforme a Lei nº 11.274/2006, que define a implantação progressiva do Ensino Fundamental de 9 anos.

6.1 Por que o Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade?

A rede estadual está ampliando gradativamente o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, a partir do ano de 2009. O que fundamenta essa decisão é *“oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade”*. (Plano Nacional de Educação – PNE).

Pretende-se com o aumento do número de anos obrigatórios na escola assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

É importante considerar que a garantia de acesso da criança ao processo de escolarização gratuita e obrigatória diminui as situações de risco e as vulnerabilidades ocasionadas pela não-escolarização; promove a permanência na escola e mais tempo para os anos iniciais, uma vez que contribuirá para o aprendizado; permite a relação da criança de 6 anos com seus pares e com as de 7 e 8 anos de idade; e valoriza a processualidade da alfabetização no ambiente escolar.

No entanto, estudos apontam que uma efetiva escolarização não depende apenas do aumento do tempo de permanência da criança na escola, mas também do emprego eficaz desse tempo que amplia as oportunidades de aprendizagem, determinadas pelas experiências e pela qualidade das interações vivenciadas em seu meio sociocultural.

Uma questão a ser considerada pela escola que inclui as crianças de 6 anos do Ensino Fundamental é a necessidade de reorganizar espaços, formas de gestão, ambientes, tempos, materiais, conteúdos, metodologias,

objetivos, planejamento e avaliação, a fim de que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É importante considerar algumas reflexões para subsidiar a preparação da escola para a chegada desses novos alunos.

A criança

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. As crianças sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, possuem natureza singular. As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com os objetos, as pessoas e o meio em que vivem. Por meio da brincadeira, uma ação que é espontânea da criança, ela vai conhecendo o mundo, ao reproduzir vivências cotidianas e exercitar a imaginação e a expressão, ao mesmo tempo em que desenvolve sua identidade.

O ambiente de aprendizagem

Na organização do ambiente escolar, os recursos e materiais pedagógicos são com-

ponentes ativos do processo educacional. A forma e o acesso aos materiais podem ser disponibilizados em cantos temáticos, bem como a organização do mobiliário em grupos ou em círculo, refletindo assim a dinâmica do trabalho pedagógico, por serem elementos essenciais que viabilizarão a implementação do projeto educativo. Ao prepararem o ambiente, com intencionalidade pedagógica, os professores proporcionarão às crianças uma aprendizagem mais ativa e criativa, enriquecendo o processo de interação com os objetos, com outras crianças e com os adultos.

Um ambiente alfabetizador se caracteriza por promover um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita, nas quais as crianças têm a oportunidade de participar e presenciar diversos atos de leitura e escrita, favorecendo o pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve.

O professor

O professor, assim como a criança, é sujeito ativo do processo de aprendizagem. Sua função de mediador e facilitador das aprendizagens infantis se constitui na medida em que organiza situações educativas orientadas,



ao mesmo tempo em que permite que as crianças trabalhem de forma autônoma, em situações de interação social ou sozinhas, ampliando suas capacidades ao interagir com diversas fontes de conhecimentos. A escuta, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação são elementos essenciais no processo de intervenção pedagógica. A rotina do professor deve ser marcada pela permanente observação e registro do desenvolvimento da rotina dos alunos, ação que irá apoiar sua prática pedagógica. O registro diário de suas observações, impressões e ideias comporá um rico material de reflexão e pesquisa, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças.

A intervenção do professor é necessária para que facilite a apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens. O professor deve conhecer e considerar as singularidades da criança em sua faixa etária, seus conhecimentos prévios, bem como suas histórias e contextos, respeitando diferenças e ampliando oportunidades de socialização em um ambiente desafiador, rico e prazeroso.

O professor deve conhecer e considerar as singularidades da criança em sua faixa etária, seus conhecimentos prévios, bem como suas histórias e contextos, respeitando diferenças e ampliando oportunidades de socialização em um ambiente desafiador, rico e prazeroso.

Nesse sentido, é necessário ter um perfil profissional amplo, comprometido com a reflexão constante sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para a construção de projetos educativos qualificados.

O professor alfabetizador deve possuir competência e sensibilidade para o trabalho com alunos na faixa etária específica, entendendo o momento psicológico e cultural da infância, que marcará os temas preferidos por essas crianças, as brincadeiras vivenciadas, as modalidades de linguagem utilizadas, as possibilidades de relacionamentos socioafetivos e de compreensão de regras.

Para a atuação nas turmas de alfabetização considera-se necessário configurar uma identidade profissional associada à valorização de um conjunto de saberes teóricos específicos e práticos decorrentes da experiência, que demonstrem conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo do exercício da docência em alfabetização. Essa habilidade deve ser considerada digna de atenção no momento da escolha desse

profissional, por parte da escola, uma vez que representa um “saber fazer” como um diferencial de sucesso na alfabetização. É importante ter hábito de leitura e estudo, ser criativo e inovador, comprometido com o trabalho, além de ter o domínio da atividade de alfabetização.

A atuação do professor terá prosseguimento na mesma turma nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sempre que possível, de forma a garantir o acompanhamento dos alunos durante o processo de alfabetização e letramento.

A rotina

A organização do tempo de trabalho educativo realizado com as crianças está estruturada na rotina escolar. A rotina deve envolver situações de aprendizagens que revelem a intencionalidade educativa consonante com o projeto pedagógico da escola. Portanto, requer planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. A estruturação do trabalho diário poderá envolver atividades permanentes, esporádicas e específicas de projetos. Essa rotina deverá ser facilitadora dos processos de desenvolvimento de aprendizagem, ser clara, flexível e adequada para

atender às diversas características e ritmos dos grupos de alunos. Um momento inicial de conversa e planejamento coletivo das atividades do dia é importante para mobilizar e envolver os alunos. Além disso, o trabalho com atividades diversificadas, podendo ser simultâneas, individuais ou em grupos, com ritmos diferenciados, que exijam maior ou menor nível de concentração, que aconteçam dentro ou fora do espaço da sala de aula e da escola, é recomendado para dinamizar o trabalho educativo, tornando-o significativo para os sujeitos.

As relações sociais

Ao lado do ambiente físico está o social, que se concretiza por meio da interação humana, determinante no processo de aprendizado infantil. A existência de um ambiente acolhedor, propicia a confiança e a autoestima, a vivência de situações de diálogo, jogos e brincadeiras, garantindo a qualidade da troca entre as crianças que, ao se comunicarem e se expressarem, demonstram seus modos de agir, pensar e sentir, ao mesmo tempo em que constroem e reformulam conhecimentos.

Os momentos individuais também colaboram para o desenvolvimento das capacidades



de interação, uma vez que permitem que as crianças socializem suas experiências e descobertas, vividas com outras crianças e com os adultos, construindo sentidos para pensamentos e ações e se preparando para novas interações.

A família

A família é, por excelência, a instituição educadora basilar. Ao lado da escola contribui para o desenvolvimento das crianças e sua inserção na vida social. As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reafirma que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças.

A qualidade da relação entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social e, portanto, deve ser marcada por diálogo e parceria, a partir de reflexões claras do papel de cada uma delas na formação humana.

A valorização e o conhecimento das características dos diferentes grupos sociais, logo, as diferentes formas

de organização familiar que compõem a nossa sociedade, são imprescindíveis para se garantir o diálogo produtivo entre essas importantes instituições sociais, parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil.

6.2 Toda criança deve estar alfabetizada ao final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental

Na perspectiva de garantia da aprendizagem, pautada numa concepção de formação integral, gradativa e processual, organizou-se os três primeiros anos do

Ensino Fundamental como constitutivos de uma fase contínua de escolarização, que objetiva superar a fragmentação no processo de alfabetização.

Assim sendo, o agrupamento dos três primeiros anos de escolarização será sustentado por um permanente processo de avaliação e diagnóstico,

que indicará o alcance dos objetivos, os níveis de aprendizagem e as necessidades para replanejamento das ações pedagógicas

A qualidade da relação entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social e, portanto, deve ser marcada por diálogo e parceria, a partir de reflexões claras do papel de cada uma delas na formação humana.

com vistas ao cumprimento da meta que toda criança, ao final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, esteja alfabetizada, ou seja, que evidencie as competências e habilidades propostas para esse período inicial de escolarização, sobretudo no que se refere à construção dos processos comunicativos de leitura e escrita e, desse modo, prossiga com sucesso em sua escolarização.

6.3 O documento curricular para os anos iniciais

Aprender significa conquistar a liberdade e constituir-se sujeito de sua história, consciente de seus desafios e responsabilidades. Portanto, o conhecimento torna-se sinônimo de liberdade: quanto mais conhecemos, mais livres nos tornamos, pois nos aprimoramos com os elementos necessários às escolhas e decisões tomadas em cada fase da vida.

Nesse sentido, torna-se de fundamental importância buscar estratégias e caminhos

que favoreçam a superação da fragmentação dos conhecimentos e informações, ao reunir as contribuições de cada disciplina de forma integral e integrada.

A partir dessa produção, para atender as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, serão elaborados cadernos pedagógicos que contemplem aspectos metodológicos na garantia de uma ação que integre os diversos saberes e áreas do conhecimento pertinentes ao Ensino Fundamental. Destaca-se a ação alfabetizadora por meio do desenvolvimento de situações de aprendizagem que sejam lúdicas, significativas e contextualizadas. Atividades que proporcionem aos meninos e às meninas ver, tocar, experimentar, observar, manipular,

exemplificar, comparar etc. Atividades que exijam dos alunos, além do mais, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar, e que fomentem a tomada de decisões quanto às aprendizagens que devem ser realizadas; que tornem possível evidenciar as habilidades que utilizarão ou requererão; que orientem seus pensamentos mediante a interrogação, a formulação e a ampliação de hipóteses acerca do mundo,

Destaca-se a ação alfabetizadora por meio do desenvolvimento de situações de aprendizagem que sejam lúdicas, significativas e contextualizadas. Atividades que proporcionem aos meninos e meninas ver, tocar, experimentar, observar, manipular, exemplificar, comparar etc.



constituindo-se em instrumento de compreensão da realidade.

Neste Capítulo do Documento Curricular são apresentadas a concepção das área de conhecimento, a importância de cada disciplina para a formação humana e seus objetivos, e as principais alternativas

metodológicas como subsídio da prática docente. O Conteúdo Básico Comum está organizado por ano/séries, contendo uma referência para o trabalho pedagógico com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos (alunos de 6 anos de idade) e alunos de 1^{as} a 4^{as} séries (alunos a partir de 7 anos de idade).

**NOVO,
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA



7 ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Tradicionalmente no Brasil a educação científica, influenciada pelos fatos socio-históricos nacionais e internacionais, esteve ligada diretamente ao progresso tecnológico científico industrial. Progresso que até os anos de 1960 foi considerado pela classe dominante brasileira um padrão de igualdade na modernidade, fator essencial para o desenvolvimento sociocultural e destino comum para todos os grupos humanos.

Norteados por essa concepção de progresso, o ensino das ciências foi orientado para a assimilação e a transmissão da cultura científica. Nesse sentido, as bases das propostas curriculares das escolas erguiam-se sobre esse ideal de progresso e assim a produção científica produzia um acúmulo de conceitos científicos, que transformavam os processos de ensino-aprendizagem em reprodutores desse conhecimento. Tais processos se caracterizavam, entre outros: por privilegiar o acervo científico sobre qualquer outro conhecimento cultural, fragmentar os conhecimentos científicos e priorizar a acumulação desses conhecimentos, pela memorização mecânica dos conceitos científicos nas atividades escolares e pelo tecnicismo científico.

A partir da década dos anos 90, o ensino escolar científico brasileiro sofre fortes críticas. Pesquisas mostram que seus princípios tradicionais, de acumulação e reprodução do acervo científico, não só propiciou o fracasso da apropriação desse conhecimento, como também dificultou a interação entre o ensino científico escolar e o meio sociocultural e natural. Nessa década as pesquisas, as reivindicações legais de grupos socioculturais excluídos da educação formal e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornam explícita a necessidade de mudar profundamente as propostas curriculares desse ensino escolar.

Respondendo a essa necessidade, os parâmetros curriculares em ação, elaborados no final dessa década, procurando respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, e considerando a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, orientaram a elaboração de propostas curriculares para a integração e contextualização dos conhecimentos das áreas escolares, por meio de temas transversais, e o desenvolvimento de competências e habilidades.

No presente, a educação escolar científica, ainda permeada pelas práticas tradicionais, encontra-se numa situação de dependência sociocultural, posto que os grandes problemas da humanidade recriam-se nos contextos social e cultural, particulares e globais. Para nós, tais problemas globais, simples e complexos, emergem das interações dos seres humanos entre si, e entre os seres humanos e o meio ambiente.

Nesse sentido, esboça-se o desafio de recriar um ensino científico que contribua para a formação de um ser humano capaz de recriar sua própria condição humana. Entendemos condição humana como as características essenciais à própria existência da humanidade em determinado espaço.

Diante desse desafio, fundamentando-nos na Lei 9394/1996 (LDBEN), nas Resoluções 02/1998 da CEB/CNE e 03/1998 da CEB/CNE, que tratam das diretrizes curriculares nacionais dos ensinos fundamental e médio, na proposta da Secretaria de Educação do Espírito Santo de “Educar para a pesquisa”, e nos documentos norteadores da educação, recriamos esta proposta curricular para ensino das ciências, firmados numa perspectiva sociocultural do ensino científico. Em tal perspectiva, concebe-se o conhecimento científico como uma produção sociocultural histórica que, como qualquer outra produção

humana, contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas propriamente humanas. Tal desenvolvimento se recria na interação dialética entre o desenvolvimento cultural do sujeito (história pessoal) e o desenvolvimento social do sujeito (história em sociedade do sujeito).

Em nossa proposta, o ensino científico concebe-se como um processo importante na organização da vida do sujeito. Ele contribui significativamente para o desenvolvimento sociocultural do aluno, pois constitui uma via, um meio sistematizado e organizado para que o aprendiz compreenda sua experiência de vida, e se torne atuante nas transformações do mundo sociocultural.

Sendo assim, fundamentada nas teorias sociointeracionista e dialógico-discursiva, a concepção sociocultural permitiu-nos recriar os princípios da interculturalidade, interdisciplinaridade e alfabetização científica, e propor que o processo de ensino-aprendizagem escolar científico seja orientado para o diálogo entre a necessidade de conhecer e de dominar as práticas cotidianas, e as competências e habilidades mediadoras na objetivação dessas necessidades. Nessa recriação, consideramos a ciência como uma linguagem simbólica, histórica e ideológica que contribui para o conhecimento, a reflexão e a compreensão do mundo.



Concebemos diálogo como uma interação comunicativa de alteridade que permite a tomada de consciência das necessidades (biológicas ou cognitivo-afetivas), das objetivações e, sobretudo, como instrumento que promove o domínio das competências e das habilidades mediadoras essenciais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Consideramos as objetivações como competências e habilidades que satisfazem as necessidades dos indivíduos, mas que também podem realizar uma atividade mediadora.

Entendemos competências como um conjunto de habilidades, por meio das quais, em um determinado contexto, o ser humano interage com seu meio sociocultural-natural de modo crítico. Essas habilidades são capacidades cognitivas e afetivas propriamente humanas desenvolvidas nessa interação. Entre outras, conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões. Por meio delas cada ser humano interage de forma particular com esse meio.

Tanto as competências como as habilidades podem realizar atividades mediadoras entre a necessidade e a objetivação dessa necessidade. Nesse sentido, as competências e habilidades ao mesmo tempo em que são produtos da interação sociocultural-natural também podem ser mediadoras na tomada de consciência e domínio dessa interação, ou seja, instrumentos socioculturais.

Para nós, o processo de ensino-aprendizagem das ciências, centrado no diálogo, transforma a sala de aula em espaços de interação comunicativa de alteridade entre os conhecimentos socioculturais [conhecimentos dos alunos, dos professores e da escola], motivando a participação ativa dos atores desse processo. Diante de um problema emergente das necessidades dos participantes, cada um deles toma conhecimento e demonstra conhecer saberes e, juntos, recriam esses saberes.

Dessa forma, o conceito científico torna-se um instrumento ou ferramenta de conhecimento que, unidos aos conceitos dos conhecimentos de outras disciplinas e saberes populares, contribui para a tomada de consciência das possibilidades e dos limites das competências mediadoras na compreensão dos problemas citados.

Nesse sentido, essa tomada de consciência transforma os temas contemporâneos, como a Ética, a Pluralidade Cultural, o Meio Ambiente, a Saúde e a Orientação Sexual, em conteúdos curriculares, pois os limites e as possibilidades das capacidades cognitivas e afetivas mediadoras na compreensão desses problemas, no cotidiano, não só se recriam no saber científico, mas também o fazem no acervo popular.

7.1 Matemática

Há tempos a discussão em torno do ensino e aprendizagem da Matemática vem sendo levantada em todos os níveis de educação. Discutem-se metodologias, estratégias de ensino, contextualizações, evasões, inclusões, entre outros. Percebe-se, nessa discussão, que a escola não vem acompanhando as crescentes alterações sociais, políticas, tecnológicas, culturais que o mundo globalizado nos impõe.

Nesse novo contexto de discussão da Educação Nacional desprender-se das velhas filosofias e investir no estudo e na elaboração de um currículo se faz necessário. Nessa perspectiva o currículo de Matemática deve atingir aspectos essenciais da formação plena do cidadão, levando em conta a inserção no mundo do trabalho, as relações sociais, as relações simbólicas e as diversas culturas.

Assumiremos a visão de Lakatos (1978) de que a Matemática é uma atividade humana que encerra nela mesma uma dialética de conjecturas, refutações e demonstrações até chegar às conclusões. Mas enfatizamos que *"a Matemática, nesta perspectiva, não envolve unicamente as conclusões em si mesmas, mas a atividade que leva a estabelecê-las"* (VILA & CALLEJO, 2006). Consideremos também que a Matemática é um campo científico em permanente evolução, que se constituiu ao

longo da evolução histórica pela necessidade do homem de intervir no meio que o cerca e de organizar e ampliar seus conhecimentos. Ela não é algo que diz respeito somente a números, mas sim à vida, que nasce do mundo em que vivemos. Lida com ideias, e longe de ser aborrecida e estéril, como muitas vezes é retratada, ela é cheia de criatividade. A História da Humanidade nos mostra que, além dos problemas de outros campos do conhecimento nos conduzir a modelos matemáticos, as investigações e especulações da própria Matemática nos conduzem a aplicações nas diversas áreas.

Ao nos focarmos no ensino da Matemática podemos recorrer a Palomar (2004) que afirma que cada vez mais deve ser deixada de lado a resolução de problemas de maneira mecânica ou a memorização de processo. Num mundo em que as calculadoras estão ao alcance de todos e que os computadores estão cada vez mais presentes, não se exige que se saiba a tabuada apenas, mas sobretudo que se saiba que operação deve ser feita para se tomar a decisão correta. As tendências atuais em educação matemática vão na direção de buscar a vinculação prática entre o que ocorre na sala de aula e fora dela. A palavra-chave é "contextualização" e a meta é se ensinar uma Matemática para formar os cidadãos críticos exigidos pela sociedade dialógica, assim se deve:



FAZER MENOS...	FAZER MAIS...
<ul style="list-style-type: none">• Aula expositiva• Trabalho individual• Trabalho em contexto• Trabalho abstrato• Temas tradicionais do passado	<ul style="list-style-type: none">• Orientação, motivação• Trabalho em grupo• Aplicações cotidianas, globalização• Modelização e conexão• Temas interessantes de hoje
<ul style="list-style-type: none">• Memorização instantânea• Informação acabada• Atividades fechadas• Exercícios rotineiros• Simbolismo matemático• Tratamento formal• Ritmo uniforme	<ul style="list-style-type: none">• Compreensão duradoura• Descoberta e busca• Atividades abertas• Problemas compreensivos• Uso de linguagens diversas• Visualização• Ritmo personalizado
<ul style="list-style-type: none">• Avaliação de algoritmos• Avaliação quantitativa• Avaliação do desconhecimento	<ul style="list-style-type: none">• Avaliação do raciocínio• Avaliação qualitativa• Avaliação formativa

Quadro 1 - Linhas do ensino da Matemática no século XXI.¹³

Assim, Palomar (2004) conclui dizendo que aprender Matemática implica aprender a (re)conhecer a Matemática da vida real: habilidades, conhecimentos, disposições, capacidades de comunicação e sua aplicação na vida cotidiana. Uma aprendizagem do seu ponto de vista implica quatro dimensões diferentes: a instrumental (que se refere ao conjunto de símbolos que constituem a linguagem matemática); a normativa (que são as regras e as normas que regulam os diferentes procedimentos matemáticos); a

afetiva (quer dizer, o conjunto de emoções e sentimentos que acompanham as pessoas durante a aprendizagem); e a cognitiva (referente concretamente à maneira de aprender, quer dizer, às estratégias que a pessoa utiliza para entender um conceito matemático e incorporá-lo a seu conhecimento).

Segundo MIGUEL (2007), leva-se em conta no processo de ensino-aprendizagem quem aprende, quem ensina e o saber a ser ensinado, buscando o crescimento integral do

¹³ Alsina, C. 2000. "Mañana será otro día: un reto matemático llamado futuro" en Goñi (coord.). El currículum de matemáticas en los inicios del siglo XXI. Barcelona: Graó. Biblioteca de Uno.

educando. Ao buscar a compreensão do crescimento dos indivíduos, levamos em consideração que a construção do conhecimento é temporal, histórica e intencional, que encontra na família, no ambiente social e na cultura os fatores determinantes do desenvolvimento humano. Baseado nisso pode-se acrescentar às quatro dimensões sugeridas por Palomar, as dimensões histórica, social e cultural.

Dentro da visão de que o aprendizado resulta em desenvolvimento mental que põe em movimento vários processos de desenvolvimento, nos reportamos a Machado (1995), que diz que compreender é aprender o significado e aprender o significado é ver o objeto do conhecimento em relação a outros conhecimentos, interligando-os e articulando-os.

7.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

Nesse processo de construção de significados apontamos para a questão da criticidade. E já que estamos falando de competências por que não falarmos também que é um papel da Matemática despertar para a competência crítica? Para Skovsmose (2006) o conceito de compe-

tência crítica enfatiza que os estudantes devem estar envolvidos e participar ativamente do processo educacional e, para isso, precisamos pensar em uma escola democrática, em um currículo democrático e em práticas democráticas.

Lembremos de Freire (1992, pp. 81-82) que diz: “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico”. Sem querer tirar do professor a responsabilidade pela aprendizagem dos seus alunos, Freire ainda destaca que o professor precisa, sim, conhecer o que ensina, no entanto, afirma que:

Não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos. (FREIRE, 1992, pp. 81-82)

Esse processo só pode ser intermediado pelo diálogo que, segundo Freire (2005), implica um pensar crítico, para somente assim termos um processo educacional capaz de formar pessoas que possam se inserir e transformar a sociedade; sem diálogo não há comunicação; sem essa, não há verdadeira educação.



Ainda para Freire (1996, p. 30), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Portanto, antes de qualquer ação de intervenção se exige previamente uma valorização dos saberes construídos pelos estudantes ao longo de suas vidas. Descobrir e despertar esses saberes e trazê-los para o contexto escolar, a fim de transformá-los e ressignificá-los, é uma tarefa processual que ocorre em vários momentos e é essencial para a formação cidadã do indivíduo.

Dentro dessa perspectiva, defende-se um ensino que reconheça saberes e práticas matemáticas dos cidadãos e das comunidades locais – que são competências prévias relativamente eficientes –, mas que não se abdique do saber matemático mais universal. Além disso, o desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas contribui mais diretamente para auxiliar o cidadão a ter uma visão crítica da sociedade em que vive e a lidar com as formas usuais de representar indicadores numéricos de vários fenômenos econômicos, sociais, físicos, entre outros.

7.1.2 Objetivos da disciplina

Partindo do princípio que a Matemática deve contribuir para a formação global do cidadão, consideramos os seguintes objetivos:

- Apresentar a Matemática como conhecimento em permanente construção a partir de contextos atuais, guardando estreita relação com as condições sociais, políticas e econômicas ao longo dos tempos, relacionadas com a história da Matemática.
- Estimular o espírito de investigação e desenvolver a capacidade de resolver problemas.
- Relacionar os conhecimentos matemáticos com a cultura e as manifestações artísticas e literárias.
- Estabelecer relação direta com a tecnologia em uma via de mão dupla: como a Matemática colabora na compreensão e utilização das tecnologias e como as tecnologias podem colaborar para a compreensão da Matemática.
- Oportunizar a compreensão e transformação do mundo em que vivemos, seja a comunidade local, o município, o Estado, o país ou o mundo.
- Desenvolver a capacidade de resolução de problemas e promover o raciocínio e a comunicação matemáticos.
- Relacionar os conhecimentos matemáticos (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico) entre eles e com outras áreas do conhecimento.
- Possibilitar situações de levar o estudante a validar estratégias e resultados, de forma

que possam desenvolver o raciocínio e os processos, como intuição, indução, dedução, analogia e estimativa, e utilizarem conceitos e procedimentos matemáticos, bem como os instrumentos tecnológicos disponíveis.

- Apresentar a Matemática de forma a permitir o estudante comunicar-se matematicamente, ou seja, que saiba descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral, escrita e pictórica, e estabelecendo relações entre elas e entre as diferentes representações matemáticas.

7.1.3 Principais alternativas metodológicas

Refletindo sobre alternativas metodológicas

Colocar os alunos frente a diversos tipos de experiências matemáticas, como resolver problemas, realizar atividades de investigação, desenvolver projetos, atividades que envolvam jogos e ainda resolvendo exercícios que proporcionem uma prática compreensiva de procedimentos, é a meta desta proposta. Consideramos que o ensino-aprendizagem tem de prever momentos para confronto de resultados, discussão de estratégias e institucionalização de conceitos e representações

matemáticas, nos quais o fazer, o argumentar e o discutir têm grande importância neste processo.

As situações a propor aos alunos, tanto numa fase de exploração de um conceito como na de consolidação e aprofundamento, devem envolver contextos matemáticos e não-matemáticos e incluir outras áreas do saber e situações do cotidiano dos alunos. É importante que essas situações sejam apresentadas de modo realista e sem artificialidade, permitindo capitalizar o conhecimento prévio dos alunos. As situações de contextos menos conhecidos precisam ser devidamente explicadas, de modo a não se constituírem como obstáculos à aprendizagem.

Além de utilizar ideias e processos matemáticos para lidar com problemas e situações contextualizados, os alunos precisam saber trabalhar igualmente em contextos puramente matemáticos, que envolvam raciocínios aritméticos, geométricos e algébricos. Desenvolver a capacidade de resolução de problemas e promover o raciocínio e a comunicação matemáticos, para além de constituírem objetivos de aprendizagem centrais neste currículo, constituem também importantes orientações metodológicas para estruturar o trabalho de sala de aula.



A resolução de problemas como metodologia tem a proposta de romper com o currículo linear e avançar num ensino que integre conteúdos e articule conhecimentos, propiciando o desenvolvimento de uma atitude de investigação frente às situações-problema, bem como construir a capacidade de se comunicar matematicamente e utilizar processos de pensamentos mais elevados. Essa metodologia favorece o desenvolvimento da capacidade de se adaptar a novas situações, além de ver a Matemática como uma ciência dinâmica, construída pelo homem, na qual haja lugar para as conjecturas, refutações e demonstrações.

Os elementos básicos que compõem esse ambiente de aprendizagem são o professor, com sua visão de Matemática e suas concepções¹⁴ de ensino e aprendizagem; os alunos, com seus conhecimentos, emoções, visão da sociedade onde vivem e suas interações etc; e por último os problemas, selecionados com uma determinada intenção, visando à investigação e ao estabelecimento de relações e múltiplas articulações. No entanto, ao indagar sobre as relações afetivas dos alunos com a Matemática e suas motivações para a aprendizagem, precisamos levar em

consideração dois aspectos: ver a Matemática como um fenômeno cultural e a forte influência do contexto sociocultural para professores e alunos nesse processo.

Convém precisar que um problema matemático é uma situação em que a solução não está disponível de imediato e que demanda a realização de uma sequência de ações. Resolver um problema não se resume em compreendê-lo e dar a resposta correta aplicando procedimentos adequados; é necessário que o aluno se aproprie do conhecimento envolvido, desenvolvendo habilidades que lhe permitam por à prova os resultados, testar seus efeitos, comparar diversos caminhos para obter a solução, o que exige que saiba argumentar sobre os procedimentos desenvolvidos. Isso desenvolve no aluno a criatividade, a reflexão, a argumentação, enfim, a capacidade de pensar sobre o próprio conhecimento (metacognição). Nessa forma de trabalho, o valor da resposta correta cede lugar ao valor do processo de resolução e à investigação. Enfatizamos, pois, que trabalhar via a resolução de problemas requer uma mudança de postura e uma nova organização da prática de sala de aula. Para Soligo (2001):

o desafio de organizar a prática pedagógica a partir do modelo metodológico da resolução de problemas se expressa,

14 A definição de concepção assumida é de que comporta visões, saberes, atitudes e crenças.

principalmente, no planejamento de situações de ensino e aprendizagem difíceis e possíveis ao mesmo tempo, ou seja, em atividades e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos.

A organização do trabalho escolar dentro da perspectiva da resolução de problemas depende, portanto, de uma ação direta do professor que possa contribuir para que o estudante avance na construção do conhecimento, nos processos essenciais da formação do cidadão, na forma de conjecturar, fazer inferência, descobrir regularidades e refinar ideias e procedimentos.

Dentro da metodologia de resolução de problemas podemos ainda apontar outras alternativas metodológicas para a prática docente, uma delas o uso do computador como uma das possíveis tecnologias que podem ser inseridas no processo de ensino-aprendizagem. Para começar a pensar sobre o uso do computador na escola, antes precisamos entender qual o seu papel e em que sentido pode contribuir para a construção do conhecimento.

Para Seymour Papert (1994) os computadores devem servir como instrumentos para se trabalhar e pensar, como meios para realizar projetos, como fonte de conceitos para pen-

sar novas ideias. Galvis (1988) afirma que o computador deveria ser usado no processo de ensino-aprendizagem, antes de qualquer outra coisa, como um meio para implementar o que com outros meios não seria possível ou seria difícil obter. Diferentemente do que alguns educadores temem, não se trata de implementar com o computador a ação de outros meios educativos cuja qualidade está bem demonstrada. Percebe-se nessa fala a preocupação em não fazer do computador uma simples transferência de ações que já ocorrem com a utilização de outros meios, e sim para potencializá-las com a incrementação de tarefas difíceis ou impossíveis de serem realizadas sem um meio virtual, valorizando o papel do professor como intermediador desse novo processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, para contribuir com a aprendizagem da Matemática, é necessário que pensemos no uso do computador dentro de uma abordagem que permita a ação do sujeito e a reflexão sobre essa ação, e para isso deve-se buscar utilizar ambientes computacionais que valorizem a experimentação e a investigação.

Outra questão importante é discutir sobre o uso da calculadora na escola. Um recurso utilizado de forma quase natural em nossa sociedade. Os preços acessíveis e a facilidade



de serem encontradas as tornaram instrumentos imprescindíveis. Afinal, quem nunca manuseou uma calculadora? Imaginemos como seria se ela não existisse? Quanto tempo perdido e quantos negócios deixariam de ser feitos se não pudéssemos contar com a agilidade desse recurso? No entanto, é o educador quem deve decidir o melhor momento de uso, e quais são as situações nas quais a calculadora poderá ser inserida para contribuir na construção do conhecimento e não como algo que venha a substituir metodologias já existentes. É importante que o uso ocorra de forma paralela aos cálculos mentais e estimativas, seja na construção de conceitos, na resolução de problemas, na organização e gestão de dados seja em atividades específicas que colaborem para a construção de significados pelos alunos.

Ao nos referirmos à atribuição de significados pelos alunos não poderíamos deixar de mencionar que uma das formas mais eficazes de atribuir significado aos conceitos matemáticos é contextualizá-los no processo de evolução histórica desses conceitos. No entanto, trazer a História da Matemática é evidenciar as articulações da Matemática com as necessidades do homem de cada época. Essa história não deve se limitar à descrição de fatos ocorridos no passado ou à atuação de personagens famosos. Ao

se trazer para a sala de aula fatos da história da Matemática, tem-se como propósito a superação das dificuldades de aprendizagem de conteúdos, além de seu caráter motivador. Para tal, evidenciam-se as contribuições do processo de construção histórica dos conceitos e procedimentos matemáticos.

Dentre os recursos didáticos que auxiliam o ensino-aprendizagem da Matemática na escola, os jogos, os materiais concretos, o livro didático e o trabalho com projetos merecem destaque. Os materiais concretos têm efeitos positivos no ensino-aprendizagem da Matemática, auxiliando no caminho para a abstração matemática, bem como o trabalho com jogos, que fornecem uma excelente oportunidade para que sejam explorados aspectos importantes dessa metodologia. Como exemplo, convém lembrar que a observação precisa dos dados, a identificação das regras, a procura de uma estratégia, o emprego de analogias, a redução a casos mais simples, a variação das regras, entre outras possibilidades, são capacidades que podem ser desenvolvidas quando se trabalha com jogos na aula de Matemática. No âmbito pedagógico, é fundamental o aspecto interativo propiciado pela experiência com jogos matemáticos, pois os alunos não ficam na posição de meros observadores, e transformam-se em elementos ativos, na

tentativa de busca da estratégia vencedora, buscando solucionar o problema posto à sua frente. Certamente que tal atitude é extremamente positiva para a aprendizagem das ideias matemáticas subjacentes aos jogos.

O livro didático, por sua vez, tem sido ao longo dos anos o único suporte do trabalho pedagógico do professor, convertendo-se em um dos apoios disponíveis para o professor; talvez o mais importante, o mais facilmente acessível, na disponibilidade do material textual que vai ser objeto de estudo, na indicação dos conteúdos relevantes e nas propostas de atividades que ensejam sua exploração. Espera-se que dentro de uma perspectiva mais ampla o livro didático deixe de ser o único instrumento de apoio ao professor e que ele possa complementar esse recurso, atendendo às diferenças regionais e particularidades locais. Para tal, que utilize textos e filmes diversos que tratem de temas de interesse dos indivíduos envolvidos, e a internet, com sua gama de conexões, no sentido de ampliar as informações e o repertório textual.

Ressaltamos o trabalho com projetos que se harmoniza com a resolução de problemas, tendo como ponto comum a valorização do envolvimento ativo do professor e dos alunos nas ações investigativas desenvolvidas em sala de aula. Além disso, os projetos são oportunidades adequadas à prática da interdisciplinaridade, quando articulam vários ramos do saber, além de possibilitar a integração de vários ramos da Matemática. Outra dimensão positiva dessa ação pedagógica é a possibilidade de escolha de projetos com temas transversais de interesse da comunidade, que favoreçam o despertar do aluno para os problemas do contexto social e cultural, além de contribuir para ações que, ao entender esse contexto, o modificam.

Um fato a considerar é que a metodologia de ensino-aprendizagem aqui tratada e as diferentes alternativas metodológicas e recursos didáticos exigem dos professores e alunos uma nova postura diante do conhecimento e, aliado a isso, uma permanente busca a variadas fontes de informação e a momentos de interação fora dos limites da sala de aula.



7.1.4 Conteúdo Básico Comum - Matemática Anos Iniciais do Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Estabelecer conexões entre os campos da Matemática e entre essa e as outras áreas do saber.
- Raciocinar logicamente, fazer abstrações com base em situações concretas, generalizar, organizar e representar.
- Comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem empregadas na Matemática.
- Resolver problemas, criando estratégias próprias para sua resolução, desenvolvendo a imaginação e a criatividade.
- Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínio: dedutivo, indutivo, probabilístico, por analogia, plausível etc.
- Utilizar as novas tecnologias de computação e de informação.
- Desenvolver a sensibilidade para as ligações da Matemática com as atividades estéticas no agir humano.
- Perceber a beleza das construções matemáticas, muitas vezes expressa na simplicidade, na harmonia e na organicidade de suas construções.
- Expressar-se com clareza utilizando a linguagem matemática.

Outras competências, igualmente fundamentais para o Ensino Básico, estão associadas a campos matemáticos mais específicos e são mencionadas a seguir:

- Reconhecer e utilizar símbolos, códigos e nomenclaturas da linguagem matemática.
- Identificar, transformar e traduzir adequadamente valores e unidades básicas apresentadas sob diversas formas.
- Identificar dados relevantes de uma situação problema para buscar possíveis soluções.
- Reconhecer relações entre a matemática e as outras áreas do conhecimento, percebendo sua presença nos mais variados campos de estudo e da vida humana.
- Compreender dados estatísticos, interpretá-los e tirar conclusões que possam ir além dos dados oferecidos, estabelecendo tendências e possibilidades.
- Identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento e decréscimo em um gráfico cartesiano sobre tema socioeconômico ou técnico-científico.
- Visualizar e analisar formas diversas e geométricas.
- Diante de formas geométricas planas e espaciais, reais ou imaginárias, conhecer suas propriedades, relacionar seus elementos.
- Calcular comprimentos, áreas e volumes e saber aplicar esse conhecimento no cotidiano.
- Utilizar grandezas diversas para medir espaço, tempo e massa.
- Reconhecer o caráter aleatório de certos fenômenos e utilizar processos de contagem, estatística e cálculo de probabilidades para resolver problemas.
- Identificar a formulação em linguagem matemática, em uma situação problema apresentada em certa área do conhecimento.

1º ano, 1ª e 2ª séries

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações.• Utilizar diferentes formas de representação dos números, assim como das propriedades das operações.• Operar utilizando cálculo mental, estimativa, calculadora e algoritmos.• Reconhecer a ordem de grandeza dos números.• Estimar valores aproximados e decidir a razoabilidade de resultados obtidos.• Explorar padrões numéricos em situações matemáticas e não-matemáticas.• Investigar relações numéricas em problemas envolvendo processos de contagem.• Reconhecer as operações que são necessárias à resolução de cada situação-problema, assim como explicar os métodos e o raciocínio que foram usados.• Compreender o sistema de numeração decimal no que tange ao valor posicional dos algarismos.• Compreender o sistema de numeração decimal e sua relação com os algoritmos da adição e subtração.• Reconhecer números naturais e decimais e suas representações.• Utilizar as propriedades das operações em situações concretas e para facilitar os cálculos.	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificação dos números naturais.• Números pares e ímpares.• Sistema de Numeração Decimal: unidades, dezenas e centenas; valor posicional; decomposição.• Antecessor e sucessor dos números naturais.• Adição, subtração.• Resolução de problemas envolvendo as ideias da multiplicação: parcelas iguais e ideia combinatória.• Resolução de problemas envolvendo ideias da divisão: ideia de repartir e formar grupos.• Situações problemas envolvendo a adição, subtração.
<ul style="list-style-type: none">• Ler e interpretar tabelas e gráficos em situações diversas e comunicar as interpretações feitas.• Processar informações diversas.• Registrar ideias e procedimentos.• Comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem.• Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínios.	<p>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura e interpretação de tabelas e gráficos.• Representação por meio de tabelas e gráficos.• Ler e interpretar textos diversos.



HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Visualizar e reconhecer as figuras geométricas e fazer pequenas análises.• Utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de problemas geométricos e de outras áreas da Matemática.• Identificar a diversidade nas diferentes culturas.• Estabelecer conexões entre os campos da Matemática e entre essa e as outras áreas do saber.• Perceber a beleza das construções matemáticas, muitas vezes expressa na simplicidade, na harmonia e na organicidade de suas construções.• Desenvolver a capacidade de observar, explorar e investigar.• Capacidade para utilizar a imaginação e a criatividade.• Compreender o conceito de comprimento e utilizar o conhecimento sobre esses conceitos na resolução de problemas do cotidiano.• Efetuar medições e estimativas em situações diversas, utilizando medidas não-padronizadas.	GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS <ul style="list-style-type: none">• Geometria nas diversas culturas e nas artes.• As figuras geométricas: semelhanças e diferenças.• O cubo, o paralelepípedo e as pirâmides.• Os objetos planos: quadrado, retângulo, triângulo e círculo.• Noções de medidas de comprimento, massa.• Grandeza Tempo: unidades de tempo (ano, dia, mês e hora), intervalo de tempo, estimação.

3ª e 4ª séries

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações.• Utilizar diferentes formas de representação dos números, assim como das propriedades das operações.• Operar utilizando cálculo mental, estimativa, calculadora e algoritmos.• Reconhecer a ordem de grandeza dos números.• Estimar valores aproximados e decidir a razoabilidade de resultados obtidos.• Explorar padrões numéricos em situações matemáticas e não-matemáticas.• Investigar relações numéricas em problemas envolvendo processos de contagem.• Reconhecer as operações que são necessárias à resolução de cada situação-problema, assim como explicar os métodos e o raciocínio que foram usados.• Compreender o sistema de numeração decimal no que tange ao valor posicional dos algarismos.• Compreender o sistema de numeração decimal e sua relação com os algoritmos da adição e subtração.• Reconhecer números naturais e decimais e suas representações.• Utilizar as propriedades das operações em situações concretas e para facilitar os cálculos.	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificação dos números naturais.• Sistema de Numeração Decimal: ordens e classes; valor posicional; decomposição.• Adição com reservas e subtração com recurso.• Multiplicação: ideias de parcelas iguais e ideia combinatória e forma retangular.• Multiplicação: ideia proporcional (dobro, triplo etc.).• Divisão: ideia de repartir e formar grupos.• Situações problemas envolvendo a adição; subtração, multiplicação e divisão.• Noção de fração: parte todo e razão.• Os números decimais: sistema monetário, medidas, operações de adição, subtração e multiplicação por inteiro.• Noções de porcentagem e escala.
<ul style="list-style-type: none">• Ler e interpretar tabelas e gráficos em situações diversas e comunicar as interpretações feitas.• Processar informações diversas.• Registrar ideias e procedimentos.• Comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem.• Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínios.	<p>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura interpretação de tabelas e gráficos.• Representação por meio de tabelas e gráficos.• Organizar dados em gráficos de barras.• Ler e interpretar textos diversos.



HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Visualizar e reconhecer as figuras geométricas e fazer pequenas análises.• Utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de problemas geométricos e de outras áreas da Matemática.• Identificar a diversidade nas diferentes culturas.• Estabelecer conexões entre os campos da Matemática e entre essa e as outras áreas do saber.• Perceber a beleza das construções matemáticas, muitas vezes expressa na simplicidade, na harmonia e na organicidade de suas construções.• Desenvolver a capacidade de observar, explorar e investigar.• Capacidade para utilizar a imaginação e a criatividade.• Compreender o conceito de comprimento e utilizar o conhecimento sobre esses conceitos na resolução de problemas do cotidiano.• Efetuar medições e estimativas em situações diversas, utilizando medidas não-padronizadas.	GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS <ul style="list-style-type: none">• A geometria nas diversas culturas e nas artes.• As figuras geométricas: semelhanças e diferenças.• O cubo, o paralelepípedo e as pirâmides.• Os objetos planos: quadrado, retângulo, triângulo e círculo.• Cálculo com medidas não-padronizadas.• Medidas de comprimento: metro, decímetro, centímetro, milímetro e quilômetro.• Medidas de massa: quilograma e grama.• Medidas de volume: litro e mililitro.• Unidades de tempo (hora, minuto, segundo, mês e ano).

7.1.5 Referências

- ABRANTES, P.; PONTE, J. P. da; FONSECA, H.; BRUNHEIRA, L. **Investigações matemáticas na aula e no currículo**. Lisboa: Projecto Matemática para todos e Associação de Professores de Matemática, 1999.
- ALSINA, C. **Mañana será otro día: un reto matemático llamado futuro en Goñi** (coord.). **El currículum de matemáticas en los inicios del siglo XXI**. Barcelona: Graó. Biblioteca de Uno, 2000.
- BRASIL. **Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais**. Brasília, DF, MEC, 2001.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: Aique, 1991.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996. Coleção perspectivas em educação matemática.
- _____. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. Educação e pesquisa**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 31, p.99-120, jan./abr. 2005.
- DEVLIN, Kleith. **O gene da matemática: o talento para lidar com números e a evolução do pensamento matemático**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GALVIS, A. H. **Ambientes de enseñanza-aprendizaje enriquecidos con computador. Boletín de informática educativa**. Bogotá, Colômbia, Dezembro de 1988, 117-38.
- GOÑI, Jesús María et al. (Org.). **El currículum de matemáticas en los inicios de siglo XXI**. Barcelona: Graó, 2000.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987a.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987b.
- KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LAKATOS, I. **Pruebas e refutaciones**. Madrid: Alianza, 1978.
- MACHADO, Nilson. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004. Coleção Educação em pauta: teorias e tendências.
- _____. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Matemática e realidade: análise e pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática**. São Paulo: Cortez, 1987. Coleção Educação contemporânea.
- MATOS, J. M.; SERRAZINA, L. **Didáctica da matemática**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.
- NACARATTO, A.; PAIVA, M. A. V. (Org). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



PAIS, Luiz Carlos. **Didática da matemática**: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Coleção Tendências em educação matemática.

PAIVA, M. A. V. **Concepções do ensino de geometria**: a partir da prática docente. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1999. Tese de Doutorado.

_____. FREITAS, R. C. O. **A resolução de problemas**: uma metodologia de investigação. Vitória, ES: SEDU, 2008.

PALOMAR, Francisco Javier Díez. **La enseñanza de las matemáticas em la educación de personas adultas: um modelo dialógico**. 2004. 445 f. Tese (Doutorado) - Facultad de Pedagogía Universidad de Barcelona, España 2004. Disponível em: <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0331105-120753/index.html>>. Acesso em: 04 jul. 2008.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, Antônio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho**: práticas escolares da escola técnica de Vitória de 1960 a 1990. 2006. 175p. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas/SP, 2006.

PONTE, João Pedro da. **Investigar, ensinar e aprender**. Actas do profmat: APM, Lisboa, n. , p.25-39, 2003. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>>. Acesso em: 4 jul. 2008.

_____. BROCARD, Joana; OLIVEIRA Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Diva Souza. Educação matemática crítica e a perspectiva dialógica de Paulo Freire: tecendo caminhos para a formação de professores. In: ARAÚJO, Jussara de Loiola. **Educação matemática crítica**: reflexões e diálogos. Belo Horizonte: Argumentum, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolema – boletim de educação matemática**, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.

_____. **Educação crítica**: incerteza, matemática, responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOLIGO, Rosaura. **Programa e escrita na escola**: dez questões a considerar. Disponível em : <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001>>.

VALE, Isabel, et al. Números e álgebra: na aprendizagem da matemática na formação de professores. In: **Secção de educação matemática da sociedade portuguesa de ciências da educação**. Lisboa: Fundação para Ciência e Tecnologia, 2006.

VILA, A.; CALLEJO, M. L. **Matemática para aprender e pensar**: o papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para currículo escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7.2 Ciências

7.2.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

Os problemas globais e essenciais da humanidade demandam a formação de um ser humano que possa recriar sua condição humana, reinserindo-se no universo, na Terra e na vida. Estamos convencidos de que tal condição se fundamenta na recriação de instrumentos e de ferramentas socioculturais, por meio das quais os seres humanos, ao mesmo tempo em que se conhecem e se compreendem, transformam o meio ambiente e sua existência.

Para nós, na escola a formação para a humanidade deveria centrar-se na recriação da condição humana. Sendo assim, um dos objetivos essenciais do processo de ensino é desenvolver nos alunos: a aptidão de contextualizar e integrar saberes; a capacidade de organizar conhecimentos para entender e contextualizar a grande quantidade de informação surgidas das práticas humanas; e a capacidade de integrar saberes para que cada aluno seja capaz de recriar sua vida sociocultural natural e afetiva. Esse desenvolvimento torna-se essencial para a reflexão sobre os limites e as possibilidades das competências, das habilidades [instrumentos] e das ferramentas socioculturais que recriam a condição humana.

Nessa perspectiva, nossa proposta do processo de ensino de ciência tem uma importante contribuição na formação humana dos alunos, pois o diálogo discursivo de alteridade fundamentado nas interações discursivas socioculturais obriga os professores e os alunos a refletir sobre essas competências, habilidades e ferramentas.

Nessa reflexão os participantes desse processo, por meio do diálogo, se desenvolvem cognitivamente e afetivamente; conhecem e compreendem as interações entre as culturas populares e a científica, bem como entre as culturas e o meio ambiente; dominam as competências e habilidades mediadoras nessas interações; como também se apropriam dos direitos e das obrigações cívicas de seu meio sociocultural. Tais ações são extremamente importantes para a recriação da condição humana.

Também nesse diálogo o domínio dos sistemas linguísticos populares e científicos torna-se essencial, pois são instrumentos socioculturais, por meio dos quais os participantes do processo de ensino científico conhecem e compreendem as complexas interações dos conhecimentos que estão presentes nas suas práticas cotidianas e que, de alguma forma, explicam a condição humana. Nesse sentido, tal domínio não só permite conhecer e compreender a humanidade em comum à



espécie *Homo sapiens*, como também permite compreender a diferença cultural inerente a todo ser humano (MORIN, 2002).

Em nossa concepção, compreender a diferença cultural significa, entre outras coisas, aceitar as diferentes formas de conhecer e explicar a condição humana, pois a produção dos conhecimentos é socio-histórica. Nesse sentido, todos os conhecimentos são relativos e incertos. Em consequência, o processo de ensino de ciência lidaria com essa incerteza dos saberes humanos, contribuindo para que cada aluno durante sua vida possa “[...] enfrentar as incertezas e, mais globalmente, o destino incerto de cada indivíduo e de toda a humanidade” (MORIN, 2002, p.56).

Finalmente, levando em conta os parágrafos anteriores, podemos dizer que o processo de ensino científico, junto aos das outras áreas escolares, deve contribuir para a formação integral e contextualizada de um aluno autônomo, solidário, curioso, criativo e reflexivo, participe ativo das transformações de seu entorno social, cultural e natural. Para nós, esse ideal de aluno seria capaz de recriar sua condição humana socioculturalmente.

7.2.2 Objetivos da disciplina

Orientar o ensino das Ciências para a recriação da condição humana torna imprescindível que esse, nas etapas da Educação Básica, ainda que cada uma delas tenha objetivos específicos, responda a um ou a vários objetivos gerais.

Dessa forma, recria-se a necessidade de que a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio se tornem um processo único de diálogo entre essas etapas e entre diferentes organizações dessas (disciplinas, blocos, ciclos, anos, etc.), com o fim de alcançar o(s) objetivo(s).

Nesse sentido, esse processo, baseado na interação entre o desenvolvimento cognitivo afetivo do aprendiz e o processo de aprendizagem escolar, deveria contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas afetivas, por meio das quais os alunos compreendam os problemas emergentes das interações entre os próprios seres humanos, e entre os seres humanos e o meio ambiente.

Nessa perspectiva, baseando-se na Lei 9394/1996 (LDBEN), nas Resoluções 02/1998 e 03/1998 da CEB/CNE, que tratam das diretrizes curriculares nacionais dos ensinos Fundamental e Médio, e nos documen-

tos norteadores, o objetivo do processo de ensino científico da Educação Básica será contribuir para o desenvolvimento e domínio das competências e habilidades mediadoras na tomada de consciência das necessidades físicas, psicológicas e afetivas, na reflexão sobre as interações socioculturais e socioambientais, e na recriação da subjetividade.

Partindo desse objetivo, as atividades e ações do processo de ensino das ciências motivarão os alunos a recriar junto ao professor e aos colegas os saberes mediadores na reflexão sobre o mundo, as transformações socioculturais e socioambientais e suas influências na recriação da subjetividade humana. Reflexão que se fundamenta no diálogo entre os conhecimentos das disciplinas e os conhecimentos culturais.

Sendo assim, torna-se essencial que a metodologia dessa disciplina se fundamente nas necessidades do aprendiz, no diálogo entre os conhecimentos dos participantes do processo de ensino-aprendizagem e na tomada de consciência dos limites e das possibilidades dos diferentes conhecimentos.

Na proposta curricular, fundamentada na concepção processual dialógica do ensino

escolar, cada etapa do processo do ensino científico da Educação Básica depende da anterior e é a base para a posterior, sempre respondendo ao(s) objetivo(s).

Assim, o(s) objetivo(s) de uma etapa e/ou de um bloco e/ou de um ciclo da Educação Básica se recria(m) com o fim de contribuir com o(s) objetivo(s) da etapa e/ou bloco e/ou ciclo seguinte, mas também com fim último de contribuir para o(s) objetivo(s).

Nessa perspectiva, nossa proposta curricular, fundamentada nos objetivos a serem alcançados na próxima etapa da disciplina de Ciências da Educação Básica, propõe que o ensino científico de primeiro a quinto anos do Ensino Fundamental tenha como objetivo desenvolver as habilidades (instrumentos socioculturais) mediadores no processo de conhecimentos das diferentes explicações dos fenômenos socioculturais e ambientais.

Essa proposta torna-se um grande desafio para os professores dos ciclos iniciais, pois o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Ciências desses ciclos já não poderá ser centrado na memorização e repetição de palavras científicas. Ele seria orientado para o desenvolvimento de instrumentos socioculturais mediadores na atividade de



conhecer e explicitar os fenômenos socio-culturais e naturais.

Nesse sentido, guiados pela pesquisadora Carvalho (2001), nessa etapa do Ensino Fundamental o processo de ensino científico se centrará não só no desenvolvimento das habilidades básicas (observação, experimentação, descrição, identificação, discriminação, categorização, comparação, classificação, etc.), como também no desenvolvimento das habilidades mediadoras na linguagem científica (explicação, dedução, argumentação, diferenciação, analogia, etc.)

Estudos mostram que tal processo do desenvolvimento na sala da aula depende da recriação de atividades pedagógicas que, ao mesmo tempo em que estimulam a interação entre habilidades e conceitos, também promovem a tomada de consciência dessas atividades.

Sendo assim, sem fugir dos princípios metodológicos que orientam esta proposta, o professor, no processo de ensino-aprendizagem científico de primeiro a quinto anos, será o instrumento mediador dessa interação e da tomada de consciência. Mediação que se concretizará na recriação, em atividades pedagógicas que contribuam para essas ações.

7.2.3 Principais alternativas metodológicas

Em nossa proposta, os professores concebem-se no processo de ensino-aprendizagem como mediadores entre o que o sujeito sabe e entre o que se tem que aprender na escola. Nesse sentido, os professores, por meio de atividades/tarefas pedagógicas, ajudarão o aprendiz a desenvolver competências e habilidades que lhes permitam conhecer e dominar suas atividades cotidianas.

Também nesse processo, o aluno é concebido como sujeito socio-histórico capaz de recriar sua subjetividade na interação com seu meio sociocultural e socioambiental.

Partindo dessas premissas, centrar a proposta no processo de desenvolvimento de competências e habilidades implica recriar o processo de ensino-aprendizagem a partir de núcleos de problemáticas, cuja compreensão torna necessária a integração de várias disciplinas e o trabalho sobre processo.

Nesse sentido, a metodologia será recriada a partir das necessidades cotidianas do aluno. As atividades/tarefas pedagógicas se organizarão de tal forma que o aluno possa concretizar a tomada de consciência de suas necessidades, das competências e das habilidades media-

doras nessa ação, além das competências e habilidades que satisfazem suas necessidades. Com a metodologia buscar-se-á com que o aluno conheça e domine os instrumentos que contribuem para conhecer e compreender os impactos da ação humana no meio ambiente, a diferença sociocultural e a recriação da subjetividade humana.

Sendo assim, consideramos importante no ensino de Ciências Naturais os seguintes princípios metodológicos:

- 1. Contextualização:** procurar sempre a interação entre os conhecimentos escolares e a vida pessoal do aluno, o mundo ou a sociedade em geral, e o próprio processo de produção de conhecimentos. Com esse fim, orientamos que as atividades/ tarefas pedagógicas sejam organizadas a partir de projetos, temas geradores, mapas conceituais, problemáticas, eixos temáticos etc.
- 2. Interdisciplinaridade:** estabelecendo um diálogo entre as diferentes disciplinas ou áreas escolares, com o objetivo de fazer um trabalho que integre os conhecimentos e que leve os alunos a uma melhor articulação entre os conhecimentos das diferentes áreas.
- 3. Diálogo:** considerando o aluno um produtor de conhecimento, o professor buscará motivar constantemente a intera-

ção discursiva entre os conhecimentos do aluno e os conhecimentos escolares; para isso propomos a resolução de problemas cotidianos em grupo, pesquisa em grupo, produção de texto em grupo, confrontação de ideais, interação discursiva entre o professor e os alunos.

- 4. Diálogo intercultural:** procurando sempre a interação entre os diferentes conhecimentos socioculturais, por meio de leituras de vídeos, revistas, jornais locais e de outros estados, além de outras fontes como pequenas viagens (intercâmbios), pesquisas etc.
- 5. Problematização:** incentivando os alunos à reflexão sobre questões cotidianas. Para isso propomos que se identifiquem, conheçam problemas cotidianos e busquem soluções socioculturais teóricas e práticas para os mesmos.
- 6. Experiências:** montagem de pequenos experimentos científicos para que os alunos busquem soluções, compreendam e proponham explicações sobre os fenômenos humanos ou naturais.
- 7. Pesquisa de campo e bibliográfica:** procurando o domínio dos fundamentos e dos instrumentos da pesquisa, propomos que os alunos realizem diferentes pesquisas com os pais e/ou pessoas da comunidade, por meio de entrevistas, observação de ambientes naturais (com elaboração de relatórios de campo), uso de livros de Ciências, revistas de divulga-



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

ção científica e documentos escritos ou digitais.

8. Produção e utilização de texto: com o fim de dominar os diferentes sistemas simbólicos de conhecimentos, sugerimos que os professores e os alunos produzam

diferentes gêneros textuais escritos e que, logo depois de serem avaliados, junto a textos escritos por outros autores, sejam utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Os textos deverão levar em conta a linguagem científica.

7.2.4 Conteúdo Básico Comum - Ciências

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS GERAIS

1. Expressão e comunicação

- Dominar os instrumentos básicos da linguagem científica, entre outros: percepção, categorização, identificação, diferenciação, descrição, observação, comparação, explicação, argumentação, conceitos, pensamento lógico e crítico.
- Interpretar esquemas, diagramas, tabelas, gráficos e representações geométricas.
- Identificar e utilizar adequadamente símbolos, códigos e nomenclatura da linguagem científica.
- Consultar, analisar e interpretar textos de enfoques sociocultural e tecnológicos veiculados nos diferentes meios de comunicação.
- Elaborar textos para relatar eventos, fenômenos, experimentos, questões-problema, visitas etc.
- Analisar, argumentar e posicionar-se criticamente em relação a temas de ciência, cultura, tecnologia e meio ambiente.

2. Investigação e compreensão

- Identificar situações-problemas do cotidiano (sociocultural e socioambiental), elaborar hipóteses, interpretar, avaliar e planejar intervenções socioculturais e tecnológicas.
- Organizar os conhecimentos adquiridos, entender, contextualizar e refletir as informações surgidas das práticas humanas.
- Elaborar e desenvolver experimentos e interpretar os resultados.
- Articular, integrar e sistematizar fenômenos e teorias dentro das áreas do conhecimento.
- Valorar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.

3. Contextualização sociocultural e socioambiental

- Compreender o conhecimento sociocultural, socioambiental e tecnológico como resultado da construção humana, associado aos aspectos de ordem histórica, cultural, social, econômica e política.
- Compreender as interações entre conhecimentos culturais, produção de tecnologia e condições de vida, analisando criticamente os limites e as possibilidades da intervenção humana na dinâmica do meio ambiente.
- Compreender a saúde como resultado do bem-estar físico, social, mental e cultural dos indivíduos.
- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural e ambiental.
- Compreender a diversidade de informações socioculturais das comunidades, identificando e questionando as ações humanas e suas principais consequências em diferentes espaços e tempos, sendo participante ativo, consciente, ético e crítico nas questões socioculturais e socioambientais.
- Compreender a subjetividade como elemento de realização humana, valorizando a formação de hábito de autocuidado, de autoestima e de respeito ao outro.



ENSINO FUNDAMENTAL

1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e 1ª Série

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Expressar oralmente ideias e atividades escolares e extraescolares.• Com a cooperação dos colegas e o(a) professor(a) formular estratégias para a resolução e dar respostas a problemas socioculturais ambientais concretos.• Observar objetos e fenômenos simples utilizando categorias socioculturais.• Descrever, comparar, classificar utilizando categorias socioculturais.• Com ajuda do(a) professor(a) identificar e registrar dados.• Elaborar junto com o(a) professor(a) textos escritos poéticos, descritivos e instrutivos simples.• Interpretar fenômenos aplicando conhecimentos socioculturais.• Realizar pesquisa de campo e bibliográfica simples.• Elaborar e interpretar desenhos e completar esquemas básicos.• Ouvir e respeitar as ideias dos colegas e do(a) professor(a), bem como as diferenças socioculturais.• Identificar elementos culturais que recriam diferenças socioculturais.• Perceber e descrever fenômenos naturais.• Conhecer hábitos de higiene para uma boa saúde.• Conhecer ações do ser humano sobre o meio ambiente.	<p>EIXO: IDENTIDADE E CULTURA</p> <ol style="list-style-type: none">1. Construindo nosso conhecimento<ul style="list-style-type: none">• Objeto de estudo das ciências2. Observando o espaço<ul style="list-style-type: none">• Céu, lua, sol (noite e dia)• Noções de astronomia (astros, planetas e estrelas)3. Conhecendo meu corpo<ul style="list-style-type: none">• Partes do corpo humano• Órgãos dos sentidos• Higiene e cuidados com o corpo <p>EIXO: CIDADANIA E MEIO AMBIENTE</p> <ol style="list-style-type: none">4. Nosso meio ambiente<ul style="list-style-type: none">• Espaço onde vivo: ambiente (natural e modificado)• Organismos• Ambiente e ser vivo5. Os seres vivos<ul style="list-style-type: none">• Ciclo vital dos seres vivos• Classificação dos seres vivos• Diversidade6. Plantas e animais<ul style="list-style-type: none">• Comparação entre plantas e animais• Plantas terrestres e aquáticas• Animais vertebrados e invertebrados• Relações ecológicas entre os seres vivos7. Meio ambiente e ser humano<ul style="list-style-type: none">• Recursos naturais• Relação entre o homem e os recursos naturais <p>EIXO: CIÊNCIA E TECNOLOGIA</p> <ol style="list-style-type: none">8. Os fatores físicos: propriedades gerais (noções de transformação)<ul style="list-style-type: none">• Ar, água, luz, solo• Noções de energia (luz e calor)

ENSINO FUNDAMENTAL

2ª Série

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Identificar estratégias de resolução e resposta a problemas socioculturais ambientais locais.• Conhecer e utilizar aparelhos de medições simples.• Manipular material do laboratório (informática, química e física), respeitando as normas de segurança.• Descrever, comparar e classificar utilizando variáveis e enfocando aspectos quantitativos.• Identificar e tabular dados e ler, interpretar e reproduzir gráficos, imagens.• Interpretar fenômenos aplicando conhecimentos socioculturais.• Realizar pesquisas de campo e bibliográficas utilizando fontes científicas e não-científicas.• Elaborar ideias simples sobre um problema e montar experimentos para testá-las.• Completar e elaborar esquemas conceituais simples.• Comparar, selecionar e registrar informações socioculturais.• Trabalhar em equipe na resolução de problemas e a realização de pesquisas.• Analisar os hábitos para a boa saúde.• Analisar os elementos culturais que recriam a diferença sociocultural.• Ler e interpretar textos descritivos e informativos.	<p>EIXO: IDENTIDADE E CULTURA</p> <ol style="list-style-type: none">1. Conhecendo o Universo<ul style="list-style-type: none">• Explicações e teorias sobre a origem do universo• Movimentos do planeta• Explicações e teorias sobre os astros• Sol (eclipse)• Lua (fases da lua e marés)• Noções de coordenadas (pontos cardeais e bússola)• Hora (dia e noite)2. Nosso mundo: planeta Terra e as culturas<ul style="list-style-type: none">• O planeta Terra e os conhecimentos culturais• Características (forma) segundo a ciência <p>EIXO: CIDADANIA E MEIO AMBIENTE</p> <ol style="list-style-type: none">3. O ar<ul style="list-style-type: none">• Características gerais e propriedades• Poluição4. A luz<ul style="list-style-type: none">• Características gerais• Fotossíntese5. A água<ul style="list-style-type: none">• Características gerais e propriedades• Ciclo da água• Poluição6. O solo<ul style="list-style-type: none">• Características gerais e propriedades• Tipos de solo (argiloso, arenoso e humoso)• Proteção e conservação do solo <p>EIXO: CIÊNCIAS E TECNOLOGIA</p> <ol style="list-style-type: none">7. Parasitologia: doenças relacionadas a ar, água e solo<ul style="list-style-type: none">• Prevenções e cuidados• Importância da vacinação8. Dependência de alimento<ul style="list-style-type: none">• Lixo• Geração de lixo (reciclagem)• Transformações da energia no ambiente



ENSINO FUNDAMENTAL

3ª série

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Formular estratégias de resolução e resposta a problemas socioculturais locais.• Resolver situações-problema, utilizando-se de raciocínios lógicos.• Utilizar aparelhos de medições simples.• Manipular adequadamente o material do laboratório (informática, química e física), respeitando a normas de segurança.• Descrever, comparar e buscar regularidades, classificar utilizando variáveis, enfocando aspectos quantitativos.• Reconhecer e tabular dados e produzir gráficos de representação de dados.• Analisar fenômenos aplicando conhecimentos socioculturais.• Realizar pesquisas de campo e bibliográficas utilizando fontes científicas e não-científicas.• Elaborar ideias simples sobre um problema e montar experimentos para testá-las.• Elaborar esquemas conceituais simples.• Comparar, selecionar e registrar informações socioculturais.• Trabalhar em equipe na resolução de problemas e realização de pesquisas.• Analisar os hábitos para a boa saúde.• Analisar os elementos culturais que recriam a diferença sociocultural.• Ler e interpretar texto descritivo e informativo de cunho científico simples.• Produzir textos com sequência lógica e coerência.• Realizar atividades de estudo com independência (organizar o material, consultar a agenda e fontes de pesquisa, executar tarefas).• Fazer perguntas contextualizadas.• Responsabilizar-se pelo material escolar e pertences pessoais.	<p>EIXO: IDENTIDADE E CULTURA</p> <ol style="list-style-type: none">1. Alimentação e saúde<ul style="list-style-type: none">• Conceito de alimento• Pirâmide alimentar• Alimentos regionais• Cuidados com alimentos• Doenças ligadas aos alimentos <p>EIXO: CIDADANIA E MEIO AMBIENTE</p> <ol style="list-style-type: none">2. Planeta Terra<ul style="list-style-type: none">• Formação da Terra• Formação da superfície terrestre• Camadas internas da Terra3. Transformações da superfície terrestre: agentes naturais<ul style="list-style-type: none">• Movimento das placas tectônicas• Vulcões, terremotos, erosão4. Água<ul style="list-style-type: none">• Necessidade da água para vida• Purificação da água• Tratamento de esgoto• Utilização racional da água5. Ar<ul style="list-style-type: none">• Ciclo do ar• Composição, peso, pressão, temperatura, umidade• Respiração aeróbica• Poluição regional6. Solo<ul style="list-style-type: none">• Formação, tipos e camadas do solo <p>EIXO: CIÊNCIAS E TECNOLOGIA</p> <ol style="list-style-type: none">7. Matéria<ul style="list-style-type: none">• Características gerais de materiais (vidro, madeira, metais, minerais, sementes, derivados do petróleo)8. Reações químicas<ul style="list-style-type: none">• Ação microbiana (fungos, lactobacilos)• Húmus• Ferrugem• Combustíveis• Lixo industrial9. Variedade dos seres vivos<ul style="list-style-type: none">• Características gerais e exemplo de cada reino (plantas, animais, fungos, bactérias e protozoários)• Ciclo de vida e doenças (alguns exemplos)

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e respeitar direitos e deveres. • Participar de ações de cidadania e de solidariedade. • Reconhecer os colegas como parceiros de trabalho. • Reconhecer a escola como espaço público de trabalho. 	<p>10. Plantas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes da planta (raiz, caule, folha, flor, fruto e semente) • Noção do ciclo reprodutivo das plantas (polinização) <p>11. Animais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características e grupos • Reprodução: ovíparo, vivíparo e ovovivíparo • Cadeia alimentar aquática e terrestre <p>12. Tecnologias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agriculturas • Monoculturas • Sustentabilidade

ENSINO FUNDAMENTAL

4ª série

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar pesquisas de campo e bibliográficas utilizando fontes teóricas científicas e explicações não-científicas. • Registrar qualitativamente dados e descrever as observações. • Utilizar critérios de classificação, planificação e aplicação de categorias socioculturais. • Identificar o motivo do problema de pesquisa. • Propor hipótese sobre a resolução de problema. • Deduzir previsões a partir de conhecimentos teóricos. • Classificar variáveis (relevantes e irrelevantes) de um problema e estabelecer relações de dependência entre variáveis. • Selecionar testes ou experiências adequadas para testar hipótese e formular estratégias adequadas para a resolução de problemas socioculturais locais e globais. • Conhecer processos experimentais úteis para o trabalho de laboratório e conhecer estratégias de investigação básicas para a resolução de problemas. • Interpretar e elaborar quadros, tabelas e gráficos de dados. 	<p>EIXO: IDENTIDADE E CULTURA</p> <p>1. O homem e o universo</p> <ul style="list-style-type: none"> • A via-láctea e o nosso sistema solar: explicações socioculturais • A força da gravidade • Lua: satélite natural • Eclipses • Radiação solar <p>2. O ser humano biológico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Células - partes principais • Das células ao organismo • Sistemas: anatomia <p>EIXO: CIDADANIA E MEIO AMBIENTE</p> <p>3. O ambiente dos seres vivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biosfera: camada de vida • Os ambientes da biosfera (terrestre e aquático) • Ecossistemas (fatores bióticos e abióticos) • Os seres vivos dos ecossistemas (habitat, nicho) • Controle biológico • Relações alimentares: herbívoro/carnívoro e onívoro • Cadeia e teia alimentar (aquática e terrestre)



HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Processar dados e explicar seu significado.• Explicar os fenômenos socioambientais a partir dos conhecimentos socioculturais regionais.• Elaborar mapas conceituais.• Entender as informações socioculturais.• Trabalhar cooperativamente na resolução de problemas e a realização de pesquisas.• Compreender os hábitos para a boa saúde.• Conhecer diversas possibilidades de produção de energia e suas implicações sociais, culturais, ambientais e/ou econômicas na produção e no consumo dessa produção.• Identificar diferentes fenômenos físicos, relacionando-os aos seus usos cotidiano, hospitalares ou industriais.• Comparar exemplos de utilização de tecnologia em diferentes situações culturais, avaliando o papel da tecnologia no processo social e identificando transformações de matéria, energia e vida.	<p>EIXO: CIÊNCIA E TECNOLOGIA</p> <p>4. O que acontece em nossa volta (noções)</p> <ul style="list-style-type: none">• A descoberta da combustão (fogo)• Combustível fóssil e biocombustível• Calor, temperatura (termômetro), energia• Som, ondas, sonar, fala e eco• Luzes (reflexão, refração, objetos translúcidos, opacos e transparentes) e cores (arco-íris)• Ímãs (atração, pólos, força magnética)• Eletricidade (polaridade, eletricidade estática, corrente elétrica e circuito elétrico)

7.2.5 Referências

- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores das situações pedagógicas**. Porto: Ed. Porto, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo : Hucitec, 1995.
- _____. **Para uma filosofia do ato**: para uso didático e acadêmico, de Towards a Philosophy of the Act. Austin, EUA, 1993.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2002.
- BRANCO, S. **Meio ambiente & biologia**. São Paulo: SENAC, 2001.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF, 2002.
- _____. Lei nº: 9394. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996.
- _____. Lei nº: 10.172. **Plano nacional de educação**. 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- BRONCKART, J. **Atividade da linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.
- CARI, C. **O currículo científico com o povo tupinikim: a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais**. São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 2008. Dissertação. 141p.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica questões e desafios para a educação**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.
- _____. **Educação consciência**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2003.
- CARVALHO, A. O papel da linguagem na gênese das explicações causais. In: MORTIMER; SMOLKA, A. (Org.) **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. **Metodologia de ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. et al. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAUNDEZ, A. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FIORIN, J. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.
- GIORDAN A.; DE VECCHI, G. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1987.
- _____.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**, São Paulo: Moderna, 2004.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.



- LIBÂNEO, J. **Didática**, São Paulo: Cortez, 1994.
- MOLL, L. **Vygotski e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Medicas, 2002.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOREIRA, A; SILVA, T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORTIMER, E. **Evolução do atomismo em sala de aula**: mudança de perfis conceituais. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. p. 281. Tese (Doutorado em Educação).
- _____. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. Belo Horizonte: UFMG. 2000.
- _____; SMOLKA, A (Org.) **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- OLIVEIRA, M. (Org.) **Investigações cognitivas**: conceito, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTÁN, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.
- _____. **Poderes instáveis na educação**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1999.
- SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**, São Paulo: Autores Associados, 2004.
- SEPULVEDA, C.; EL-HAANI, C. Apropriação do discurso científico por alunos protestantes de biologia: uma análise à luz da teoria da linguagem de Bakhtin. **Investigações em ensino de ciências**, v. 11, n. 1, p.1-20, mar. 2006.
- SILVA, T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.
- WESSMANN, H. **Didática das ciências naturais**: contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmet. 1998.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

**NOVO,
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS



8 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

A área de *Ciências Humanas* no Ensino Fundamental — que inclui a história, a geografia e o ensino religioso — deve se manter como referência de uma construção de saberes que respeitem a pluralidade de olhares sobre a “realidade”. A experiência humana é rica em seus conhecimentos, linguagens, ações e afetos. Existem humanidades. A abertura teórico-valorativa é preponderante para o exercício formativo nessa área do conhecimento; as posturas doutrinárias, ao contrário, são sufocantes para o pensamento e impedem o diálogo com as outras disciplinas. Por isso, cada disciplina, entendendo-se como parte desse construto coletivo de se pensar as humanidades, teria maior coerência didática ao abrir-se para os novos desafios de um saber múltiplo, que incorpore em seus currículos e, sobretudo, na sala de aula essa multiplicidade de pontos de vista. Eis o grande desafio para a área de humanas.

Compreender o humano exige um pensamento complexo, transversal e dialógico

que se efetiva na consideração pelo outro em sua diferença cultural, formando uma consciência da multiplicidade de modos de existência, como produto e processo culturais, e que se vincula a um compromisso com a sustentabilidade da vida em todas as suas dimensões: do sujeito, das relações sociais e do meio ambiente. As “humanidades”, nessa perspectiva, não se encerram numa concepção excludente das ciências ditas naturais e físicas, porque a humanidade também é natural e física, tanto quanto depende, lida e se relaciona com essas dimensões.

Daí que, elegendo o cuidado de não absolutizar produções dos saberes e fazeres sociais, políticos e culturais, a área de humanas considera cada vez mais importante as relações do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o meio em que se insere, produz e é produzido. Então, vale pensar também as relações do local com o global e desse com aquele, entre os diferentes espaços/tempos, em especial o do Espírito Santo.

8.1 Geografia

8.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

...para aprender a aprender e para aprender a fazer...

A ciência geográfica, que nasceu descritiva das paisagens e das sociedades, cresceu quantitativa, medindo superfícies para localizar fatos e tentar explicar fenômenos, e expandiu-se no questionamento, na crítica e na denúncia dos processos de exploração, de apropriação, de controle e de domínio de sociedades ou de grupos hegemônicos nas relações travadas com outras sociedades, com outros grupos sociais e com a natureza. Como toda ciência, não apenas influenciou mudanças no contexto mundial e em situações locais, como também se modificou em função das demandas e das transformações geradas nos diferentes espaços/tempos locais e globais.

Assim, a Geografia que hoje se ensina nas escolas, derivada do corpo teórico-prático da ciência geográfica, se produz com marcas de sua historicidade e se projeta com desejos de um tempo presente que se quer melhor no futuro.

Dessa forma, a concepção da Geografia escolar perde a homogeneidade de uma

denominação, mas ganha a amplitude de uma Geografia que se pretende impregnada e compromissada com o cotidiano, buscando potencializar características significativas de suas diferentes concepções construídas em seu processo histórico: da Geografia Tradicional mantém-se a proposta de que é preciso saber Geografia para fazer Geografia, (re)afirmando a necessidade da aprendizagem de conteúdos e estudos compromissados com a vida; da Geografia Quantitativa resgata-se a possibilidade de análises importantes dos processos geográficos, subsidiadas por recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados; da Geografia Nova aproveita-se a concepção da atividade como base para uma aprendizagem não restrita à reprodução e sim ao aprender a aprender e ao aprender a fazer; da Geografia Humanística reforça-se a abordagem sensível aos problemas das sociedades, numa perspectiva de construção de um mundo melhor; e da Geografia Crítica amplia-se o compromisso com a leitura crítica de mundo e com uma escrita de vida baseada na manutenção da sustentabilidade do planeta e da dignidade humana no trabalho e no consumo.

A Geografia desejada pelo grupo, para se ensinar e para se aprender na escola, se baseia na intensa relação com outros campos do conhecimento para promover: a competência investigativa sobre o espaço geográfico, o



território, o lugar, a paisagem; a expressão do raciocínio geográfico por meio da cartografia escolar, de outras linguagens e do uso de tecnologias possíveis; a formação de atitudes de intervenção, manejo, conservação e preservação na diversidade de ambientes no mundo; o estímulo à convivência solidária na complexidade das diferenças entre os seres humanos. No trato com a aprendizagem, as diferenças deverão se constituir como referenciais que singularizam não apenas alunos afrodescendentes, indígenas, migrantes, portadores de deficiências ou de transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades, mas todo e qualquer um dos sujeitos do processo de aprender a fazer e a ser, como partícipes de uma ação coletiva de projetar e conceber um mundo melhor – com as contribuições da Geografia.

Nessa concepção geográfica as perspectivas do local e do global são permanentemente entrecruzadas, assim como as dimensões de estudo de aspectos físicos e sociais não se fragmentam, a despeito de suas especificidades.

Transformar esses anseios em um documento escrito exige negociações para torná-lo didático, dinâmico e flexível. Nessa perspectiva, o grupo elegeu alguns conteúdos conceituais como eixos centrais, aglutinando-os aos conceitos procedimentais e atitudinais para criar

temas para cada série/ano escolar, enfatizando que a escolha para uma determinada série não exclui o estudo do tema nas outras séries, quando serão aprofundados ou aplicados nas aprendizagens subsequentes. Assim, ao tomar o Lugar como tema representativo das séries iniciais, considera-se a proximidade do seu conceito com a expectativa de cognição inicial na Geografia, pelo caráter das relações estabelecidas entre o sujeito aprendiz e o lugar de vivência, envolvendo afetos, desafetos e cotidianidade ao longo de sua vida, razão da necessidade do aprofundamento dessa categoria, como de outras, em outros momentos de estudo. Também a dimensão espacial exige explicitação de um tratamento didático na proposta do grupo: a relação *local-global-local* será mantida em todos os momentos da Educação Básica. Contudo, para favorecer esse movimento no imbricamento com outras disciplinas, o foco inicial será dimensionado em cada série.

Tornar essa concepção possível no currículo escolar implica considerar professores e alunos como sujeitos produtores e disseminadores de conhecimento, conscientes de sua cidadania, em formação permanente. Implica também considerar a multiplicidade e a complexidade de situações, sentimentos, problemas, desejos, esperanças, propostas que permeiam a escola, composta de pes-

soas e ambientes diferentes, o que sugere dificuldades, mudanças, fragmentações, construções e transformações que alteram tudo que é proposto, planejado, pensado preliminarmente. É como na Geografia, cujo objeto maior de estudo é o espaço geográfico: uma (re)construção permanente, elaborada no jogo de relações entre a natureza e a sociedade, onde sujeitos “produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar” (Santos, 2004, p.75).

... para aprender a ser e para aprender a conviver...

A Geografia escolar, na concepção ensejada pelo grupo, pretende contribuir com a formação humana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva de valorização de suas vivências, de afirmação das ações individuais e coletivas na transformação de situações locais e globais, de estímulo à responsabilidade na relação entre a produção pelo trabalho e a manutenção do sistema Terra. É importante destacar que o professor também é um sujeito em formação, que deve aprimorar, com o ensino de Geografia, a especificidade da ciência e a responsabilidade de leitura crítica do mundo para efetivação de uma escrita de vida compromissada com uma educação solidária e transformadora.

No estudo das sociedades, a Geografia promove a percepção de identidades e a elaboração do sentimento de pertença, ao mesmo tempo em que desenvolve princípios de respeito e aceitação das diferenças, tão importantes para a convivência no mundo atual. No estudo dos processos e fenômenos da natureza, a Geografia contribui para o desenvolvimento de competências/habilidades de investigação, monitoramento, análise, registro e avaliação capazes de realçar a importância dos cuidados para manutenção da vida. A ética e a estética, presentes na leitura das paisagens, na conformação das regiões, na delimitação dos territórios e na relação com os lugares, traduzem o rigor, a disciplina, a dinâmica e a criatividade de aprendizagens geográficas, ampliando-se para vivências no trato com o outro e com o mundo.

Dados, fatos e informações, ao se tornarem materiais para análises geográficas, exigirão a formação de um sujeito crítico que põe em dúvida o que ouve, vê e lê na rede Internet, na televisão, em livros ou outros meios de comunicação, na escola, nas instituições ou nas ruas, para confrontar e relacionar com as questões do cotidiano, abandonando a dogmatização de ‘verdades’ para produzir saberes. No entender de Kaercher (In PONTCHUSKA E OLIVEIRA, 2006, p.224-225) é



preciso “[...] fortalecer os valores democráticos e éticos, a partir de nossas categorias centrais [...], expandirmos cada vez mais o respeito ao outro, ao diferente [...] no combate às desigualdades e às injustiças sociais [...]. Se ajudarmos nossos alunos a perceberem que a Geografia trabalha com as materializações das práticas sociais, estaremos colocando-a no seu cotidiano.” Como Moreira (1987) e Cavalcanti (1998), acredita-se que as contribuições da Geografia à formação humana ultrapassam a especificidade da localização espacial ao desvelar relações de poder no disciplinamento da organização do espaço geográfico, por meio de políticas e ideologias, o que possibilita a compreensão de que, ao intervir em situações e arranjos predeterminados pela hegemonia do capital sobre sociedades e natureza, ações particulares e coletivas elevam a prática cotidiana ao nível da antropológica. Nasce daí a autonomia intelectual e a cidadania como expressões de organização coletiva na busca de direitos para uma sociedade justa e democrática.

A alfabetização cartográfica e geográfica favorece o desenvolvimento do raciocínio crítico e o fortalecimento da ação criativa, que alicerçam a formação de homens e mulheres atuantes na comunidade local e global, solidários entre si, produtivos e respeitosos com a natureza.

8.1.2 Objetivos da disciplina

...para querer saber...

- Propiciar conhecimento sobre processos, fenômenos e fatos de origem físico-química e social que, em sua complexidade espaço temporal e nas relações que travam entre si, organizam o espaço geográfico.
- Fornecer subsídios para a compreensão do espaço geográfico como produção social e histórica, decorrente de ações e responsabilidades individuais e coletivas junto à natureza e à sociedade.
- Promover o conhecimento geográfico integrado às práticas sociais cotidianas de enfrentamento a processos de silenciamento, de invisibilidade ou de exclusão social, política, econômica ou cultural de parcelas da população por diferenças de quaisquer ordens.
- Apresentar categorias geográficas que atuem como base na análise do espaço geográfico.
- Estimular raciocínios e procedimentos geográficos na leitura crítica do mundo e na ação cidadã no espaço geográfico.
- Promover investigações e propor intervenções no espaço geográfico, considerando o cuidado com a finitude do sistema Terra e as possibilidades de sustentabilidade no uso de seus recursos.

- Favorecer a compreensão sobre as relações espaço temporais e escalas geográficas local-global-local nas produções e vivências das sociedades.
- Desenvolver leitura e representações espaciais por meio de instrumentos e técnicas da cartografia e de outras linguagens.
- Criar condições para práticas sociais no espaço geográfico local e global que valorizem ações de convivência solidária, aceitação de diferenças entre pessoas e culturas, em atitudes de promoção da paz com uso do conhecimento geográfico.
- Estimular atitudes de preservação ou conservação que potencializem a valorização do patrimônio geofísico e cultural local e global.

8.1.3 Principais alternativas metodológicas

...para ensinar e para aprender: saberes, poderes e fazeres docentes...

Nas diferentes concepções pedagógicas do ensino de Geografia algumas metodologias são privilegiadas, quer seja atendendo aos reclamos do momento didático instalado nas instituições escolares, quer seja devido às disponibilidades garantidas pela formação acadêmica de docentes ou pela infraes-

trutura de recursos didáticos na escola. A despeito de mudanças e flutuações teórico-metodológicas, o grupo de professores de Geografia, que se empenha em delinear a presente proposta de diretrizes curriculares da rede pública estadual, destaca um conjunto de alternativas metodológicas julgadas coerentes com a concepção pretendida.

Considerando as especificidades apontadas para a Geografia escolar professada, a prática do diálogo na intermediação entre o conhecimento científico e aquele elaborado na vivência de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem imprime um movimento de teorização e de prática indispensável à pesquisa, à experimentação, ao registro e à aplicação dos saberes geográficos à vida cotidiana. Assim, a aula geográfica deverá privilegiar problematizações interdisciplinares, nos quais princípios transversais deverão ser acionados. Além disso, deverá se efetivar como um permanente exercício de vivências reflexivas sobre as relações entre pessoas e entre essas e a natureza, numa perspectiva de solidariedade, dignidade e produção de saberes que contribuam para uma vida melhor para todos.

O uso do livro didático será valorizado como mecanismo de apoio complementar a leituras, interpretações, registros e propo-



sições que não se esgotam na dimensão de conteúdos dispostos naquele material didático, sem contudo ser o condutor da prática pedagógica e menos ainda ser a fonte única de estudo. A costumeira prática de leitura de trechos do livro didático seguida de explicações (que mais repetem do que problematizam as informações fornecidas) ou de “exercícios” (que quase sempre favorecem a naturalização ou a memorização dos fatos expostos) deverá ser substituída por consultas e leituras problematizadoras, permitindo estudos individuais e em grupo. A leitura não-restrita aos livros didáticos deverá ser ampliada em outras possibilidades como as produções disponíveis na rede Internet, nas revistas especializadas e científicas, nos jornais, nas histórias em quadrinhos, nas diferentes expressões literárias... Os registros envolvendo análises, descrições, avaliações, proposições dos fatos e dos fenômenos geográficos poderão inscrever produções do desenho, do teatro, da música, da escrita e de outras expressões.

A avaliação processual deverá envolver as diferentes fontes e linguagens exploradas pelo professor no trabalho pedagógico, explorando, sempre que possível, a associação entre o cotidiano e o espaço geográfico. É importante que considere o potencial individual dos alunos, mesmo quando em atividades

coletivas, negando comparação entre suas capacidades, habilidades e atitudes.

A Geografia deverá ser pesquisada na multiplicidade e na complexidade de diversidades que constitui o cotidiano das sociedades e das pessoas. Os princípios da pesquisa escolar podem ser similares àqueles desenvolvidos na academia, problematizando aspectos da vida da comunidade local ou global e relacionando aspectos teóricos da ciência geográfica às questões que preocupam as sociedades quanto à produção, à exploração, à apropriação, à conservação ou à preservação dos recursos e dos ambientes da natureza e das sociedades. Simulações e demonstrações precisarão estar entrelaçadas com estudos que exigem abstrações.

A aula de campo, a aula prática e o estudo do meio sustentarão alternativas metodológicas como a observação e a coleta de dados por meio de instrumentos como a bússola, o relógio do sol, a biruta, o pluviômetro, o altímetro, o termômetro, o cata-vento, o mapa, as cartas, as fotografias aéreas, as imagens de satélites, os molinetes, os infiltrômetros e tantos outros próprios da Geografia, construídos como procedimentos de aprendizagens, com materiais simples ou adquiridos como parte de um conjunto necessário às intervenções e aos estudos da área. A sala ambiente se torna, então, uma necessidade pela possibilidade de funcionamento como

laboratório da ciência geográfica, no encontro entre prática e teoria, integrando experimentos de ordem social e física.

Para realização e concretização desses procedimentos e elaboração dos recursos que lhes são necessários torna-se preciso garantir condições

de planejamento, organização, elaboração e execução, além da respectiva infraestrutura (em especial para realização de aulas de campo e organização de salas ambiente) sem o que as intenções metodológicas se tornam promessas vazias, com graves prejuízos ao ensino e à prática da Geografia.

8.1.4 Conteúdo Básico Comum - Geografia Anos Iniciais do Ensino Fundamental

EIXOS

Conceituais

1. Espaço geográfico
2. Paisagem
3. Lugar
4. Região
5. Território
6. Sociedade
7. Natureza
8. Meio ambiente

Procedimentais

9. Escala geográfica
10. Escala temporal
11. Representações cartográficas
12. Localização e orientação
13. Ações investigativas: observação, experimentação

Atitudinais

14. Sustentabilidade: cuidados com o consumo, a produção, a exploração e a apropriação
15. Convivência com diferenças e diversidades
16. Solidariedade e colaboração em grupos de vivência
17. Avaliação de intervenções no espaço geográfico
18. Valorização da vida
19. Exercício da ética e da cidadania
20. Disposição para produção de conhecimento e para desmistificação de tabus e preconceitos



1º Ano - Ensino Fundamental de 9 anos

Eixo e dimensão espacial como ponto de partida – O Lugar de vivência da criança		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none">1. Desenvolver perguntas e experimentações para conhecer o espaço vivido e os lugares de vivência.2. Relacionar modos culturais e fenômenos naturais a noções geográficas e temporais do espaço vivido.3. Registrar e interpretar suas compreensões em diferentes formas de expressão.4. Desenvolver atitudes de convivência solidária e valorização da vida.5. Orientar-se no espaço de vivência, percebendo dimensões, semelhanças, diferenças de áreas e elementos espaciais, situando-se num plano de referências simples.	<ol style="list-style-type: none">1. Observar a paisagem local e experimentar o espaço de vivência.2. Problematizar situações do cotidiano geográfico e do tempo imediato.3. Registrar e interpretar informações ligadas ao entorno próximo e ao mundo em geral.4. Valorizar a vida em suas diferentes manifestações.5. Estabelecer relações com as outras pessoas e suas diferenças.	<p>APRENDIZAGENS E SABERES O espaço vivido: relações entre fenômenos da natureza e da sociedade (chuvas, plantio, enchentes e estiagens; calor e frio etc.), expressões das paisagens (montanhas, praias, rios, cidades e campos etc.) e formas de vida dos grupos sociais (convivência, produção, circulação e consumo). Dimensões do espaço vivido: noções topológicas e projetivas; noções temporais.</p> <p>LINGUAGENS E DIZERES Leitura e representações cartográficas e textuais de espaços vividos: croquis e maquetes.</p> <p>INVESTIGAÇÕES E FAZERES O meu lugar no mundo: o próprio corpo, o eu como ponto de referência no espaço. Procedimentos iniciais de investigação geográfica: observação, experimentação e registros.</p> <p>SENSIBILIDADES E PODERES Identidades no grupo social e no espaço geográfico vivido. Participação em grupos. Cuidados com o patrimônio geográfico.</p>

Eixo e dimensão espacial como ponto de partida – Bairro: lugar de vivência da família		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer diferentes manifestações da natureza e dos grupos sociais, para compreender transformações e diversidades na/da comunidade. 2. Orientar-se no espaço de vivência, percebendo dimensões, semelhanças, diferenças de áreas e elementos espaciais, situando-se num plano de referências simples. 3. Desenvolver perguntas, produzir e representar dados e informações em diferentes tipos de linguagens. 4. Participar de ações grupais que favoreçam intercâmbio de opiniões e de múltiplos pontos de vista, exercitando a convivência com as diferenças e diversidades. 5. Realizar leituras de textos, paisagens e lugares, interpretando-as e registrando noções geográficas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar fatos, fenômenos e processos geográficos, situando-os em contextos espaço-temporais próximos de sua vivência. 2. Distinguir elementos naturais e culturais das paisagens. 3. Localizar-se nas diferentes dimensões e arranjos espaciais do lugar de vivência. 4. Desenvolver solidariedades na vivência dos lugares e dos grupos. 5. Relacionar o conhecimento geográfico ao compromisso com os outros, o meio ambiente, a sociedade e o planeta. 6. Ler e interpretar textos verbais e cartográficos, registrando noções geográficas de lugar e paisagens. 	<p>APRENDIZAGENS E SABERES O que existe em meu bairro e o que não existe: fatos, fenômenos e processos geográficos visíveis na organização dos lugares e das paisagens locais. Recursos naturais do lugar de vivência. Mudanças e transformações nas sociedades e paisagens locais. Meios de deslocamentos, de comunicações. Instituições sociais.</p> <p>LINGUAGENS E DIZERES A escola e meu bairro: Caminhos e ruas. Noções de orientação e localização. Representação de fatos, fenômenos e processos sociais e naturais. Mapas e maquetes. Textos em diferentes linguagens.</p> <p>INVESTIGAÇÕES E FAZERES O sujeito no espaço vivido e no lugar de vivência: identidades. Locais de origens da família. Caminhos e ruas: trajetos.</p> <p>SENSIBILIDADES E PODERES O meu bairro, lugar de vivência da família: modos culturais, políticos, econômicos e religiosos na produção dos lugares. As relações no trabalho e na exploração do meio ambiente. As relações com o outro na família, na escola, na comunidade.: diversidades e diferenças.</p>



2ª Série

Eixo e dimensão espacial como ponto de partida – Município: lugar de vivência da comunidade

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none">1. Construir e aplicar conceitos geográficos relacionando-os aos de outras ciências e à vida cotidiana.2. Conhecer diferentes processos da natureza, identificando neles semelhanças e diferenças nos hábitos cotidianos de modos de produção e expressão cultural de grupos campestres e urbanos.3. Exercitar valores humanos frente a diferenças, diversidades e desigualdades na vivência dos lugares e dos grupos.4. Realizar leituras e registros sobre fatos, fenômenos e processos geográficos para construir argumentos de avaliação dos modos da sociedade organizar os lugares de vivência.5. Fazer uso de noções de orientação e localização para situar-se num plano de referências simples e para identificar elementos espaciais no espaço de vivência.	<ol style="list-style-type: none">1. Observar e registrar diferenças e semelhanças das paisagens e dos modos de viver de sociedades campestres e urbanas.2. Conhecer e compreender processos que singularizam paisagens, distinguindo nelas elementos culturais e sociais.3. Caracterizar modos de organização administrativa dos lugares e modos de produção de comunidades rurais e urbanas.4. Elaborar argumentos para avaliar modos de viver e produzir da comunidade no lugar de vivência.5. Interpretar e registrar, em diferentes linguagens, compreensões sobre fatos, fenômenos e processos geográficos dos lugares de vivência da comunidade.6. Orientar-se no lugar de vivência, localizando elementos espaciais, cidade-sede e distritos do município.	<p>APRENDIZAGENS E SABERES O município como lugar de vivência das comunidades. Populações e comunidades. Paisagens: elementos culturais e naturais. Paisagens urbanas e rurais. Processos de produção e transformação de paisagens. Fenômenos climáticos. A ação do tempo e das sociedades. Sociedades urbanas e rurais: modos de vivência e produção. A tecnologia no campo e na cidade. Indústrias e agroindústrias.</p> <p>LINGUAGENS E DIZERES Leitura, produção e interpretação de textos geográficos e cartográficos. Mapas, maquetes e globos.</p> <p>INVESTIGAÇÕES E FAZERES Orientação e localização. A influência dos modos afrodescendentes e indígenas nas culturas urbanas e rurais: nomes de lugares, modos de produção, artefatos.</p> <p>SENSIBILIDADES E PODERES Conflitos e lutas. Tradições e culturas urbanas e rurais. Problemas urbanos e rurais. Cuidados ambientais. A exploração de recursos naturais e a sustentabilidade.</p>

Eixo e dimensão espacial como ponto de partida – Lugar de vivência de cidadania: Estado do Espírito Santo

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar conceitos geográficos que caracterizem arranjos espaciais dos lugares de vivência. 2. Produzir, organizar, selecionar e socializar dados e informações, relacionando-os e atribuindo-lhes sentido. 3. Compreender a importância da participação em grupos, exercitando atitudes de compreensão de diversidades e atitudes de convivência social solidária e cuidados com a natureza. 4. Ler, interpretar e registrar noções geográficas em diferentes fontes de informações e dados. 5. Representar cartograficamente dimensões do espaço geográfico. 6. Desenvolver noções de percepção espacial e temporal, registrando impressões e compreensões por meio de diferentes linguagens. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar territórios, limites e fronteiras. 2. Localizar e identificar o Espírito Santo em representações cartográficas, representando em mapas e em outras linguagens o conhecimento sobre seu espaço geográfico. 3. Conhecer o processo de formação do território do Espírito Santo na dimensão espacial brasileira e mundial. 4. Associar a formação territorial a processos de luta pela apropriação da terra, à marcação de diferenças entre sociedades e ao domínio político sobre populações e espaço geográfico. 5. Conhecer modos de produção e principais riquezas do Estado, relacionando trabalho e consumo das comunidades com os cuidados necessários à manutenção da sustentabilidade. 6. Elaborar interpretações e registros sobre organização territorial do Estado, seus lugares, paisagens, municípios, cidades e campos, em diferentes linguagens. 7. Identificar a distribuição de recursos naturais, relacionando-os aos meios de produção, transportes e comunicação e às formas de expressão cultural das sociedades. 	<p>APRENDIZAGENS E SABERES Processos de marcação de territórios. Limites e fronteiras. Processo de formação territorial do Espírito Santo. Situação do Estado no país e no mundo. Modos de produção, distribuição e consumo de mercadorias e produtos. Riquezas naturais e elementos paisagísticos: sua utilização pelas sociedades. Fontes de energia.</p> <p>LINGUAGENS E DIZERES Uso e aplicação da linguagem cartográfica. Mapas, globos, fotos aéreas e imagens de satélites: leitura e interpretação. Tabelas e gráficos. Leituras e registros geográficos em diferentes linguagens.</p> <p>INVESTIGAÇÕES E FAZERES Integração dos elementos do clima, da vegetação, da hidrografia, do relevo e das ações das sociedades na transformação de paisagens.</p> <p>SENSIBILIDADES E PODERES A sociedade espírito-santense: formação, tradições culturais, lutas, conquistas e problemas. Diferenças e diversidades. A afrodescendência, os indígenas e os descendentes migrantes: lutas e organização política, econômica, religiosa e cultural no espaço geográfico. Conflitos e solidariedades no espaço geográfico. Cuidados com o meio ambiente.</p>



4ª Série

Eixo e dimensão espacial como ponto de partida – Um lugar de vivência no mundo: Brasil

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none">1. Relacionar conceitos geográficos e históricos para compreensão de fatos, fenômenos e processos da natureza e da sociedade que caracterizam espaços nacionais.2. Fazer uso de diferentes metodologias para produzir dados e registros sobre o conhecimento geográfico, em diferentes linguagens.3. Conhecer diferentes processos da natureza, identificando neles semelhanças e diferenças nos hábitos cotidianos de modos de produção e de expressão cultural das sociedades.4. Desenvolver atitudes de compreensão de diversidades, de convivência solidária com diferenças e de cuidados entre sociedade e natureza.5. Representar e interpretar, por meio da cartografia escolar e de outras linguagens, a localização, a dimensão e o acontecimento de fatos, fenômenos e processos sociais e naturais no espaço geográfico.6. Fazer uso de diferentes tipos de fontes de investigação, avaliando criticamente sua produção e aplicação.	<ol style="list-style-type: none">1. Efetuar análises, relacionando dados para caracterizar o espaço geográfico.2. Realizar procedimentos de pesquisa e registros geográficos em diferentes fontes e linguagens.3. Identificar, em elementos que caracterizam o espaço geográfico, transformações em tempo geológico, histórico e linear.4. Interpretar e representar, em diferentes linguagens, características do espaço geográfico e da população brasileira.5. Conhecer processos naturais agravados por intervenções humanas, analisando impactos no espaço geográfico.6. Considerar valores humanos e a diversidade sociocultural em análises de fatos, fenômenos e processos geográficos.	<p>APRENDIZAGENS E SABERES A Terra e seus movimentos. Relações com a organização do espaço geográfico. Brasil, um país tropical. Relações e interdependência: natureza e sociedade. Clima, vegetação, hidrografia, relevo e sociedades: fatos, fenômenos e processos. Modos de produção, distribuição e consumo de mercadorias e produtos. Fontes de energia.</p> <p>LINGUAGENS E DIZERES Leituras e registros geográficos em diferentes linguagens. Mapas, globos, fotos aéreas e imagens de satélites: leitura e interpretação. Tabelas e gráficos.</p> <p>PESQUISAS E FAZERES Investigações sobre diferentes arranjos espaciais e administrativos: paisagens urbanas e rurais; regiões. Mudanças e transformações da natureza e das sociedades. Poderes do governo.</p> <p>SENSIBILIDADES E PODERES As relações de trabalho. O consumo e a sustentabilidade. Cuidados com o meio ambiente. Populações: formação, movimentos e problemas. Diferenças e diversidades culturais. Conflitos e solidariedades no espaço geográfico. Sociedades rurais, quilombolas, indígenas, urbanas e periféricas. Minorias étnicas.</p>

8.1.5 Referências

- AB'SÁBER, A. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê, 2003.
- ALMEIDA, R.D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.
- ALMEIDA, R.D. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2004.
- BIGARELLA, J.J. **Estrutura e origem das paisagens tropicais e subtropicais**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **PCNs + ensino médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC.
- _____. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e diversidade**. Educação africanidades Brasil. Brasília: MEC/SECAD: s.d.
- _____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 25, n.66, maio/ago, 2005
- CASTELLAR, S.; MAESTRO, V. **Geografia**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001.
- CASTROGIOVANNI, A. (Org.) **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. (Org.) **Geomorfologia uma atualização de bases e conceitos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- KATUTA, A M. Representações cartográficas: teorias e práticas para o ensino de Geografia. **Geografães**, Revista do CCHN-UFES, Vitória, ES, n.4, EDUFES, 2003, p. 7-20.
- KILL, M. A. **Terra capixaba**: geografia e história. Vitória, ES: Ed. Autor, 1998.
- KOZEL, S., FILIZOLA, R. **Didática da geografia**: memórias da terra, o espaço vivido. São Paulo: FTD, 1996.
- KRAJEWSKI, A C et al., **Geografia**: pesquisa e ação. São Paulo: Moderna, 2000.
- MENDONÇA, F.; DANNI-OLIVEIRA, I. M. **Climatologia**: noções básicas e climas do Brasil. São Paulo. Ed. Oficina de Texto. 2007.
- MONTEIRO, C. A. F.; MENDONÇA, F. **Clima urbano**. São Paulo: Contexto. 2003.
- MORAES, C. **Geografia do Espírito Santo**. Vitória, ES: Fundação Cultural do Espírito Santo, 1974.
- MOREIRA, T.H. L.; PERONE, A. **História e geografia do Espírito Santo**. Vitória, ES: Ed. Autor, 2003.



- MOREIRA, R. **O discurso do avesso** (para a crítica da Geografia que se ensina). **Dois Pontos**. Rio de Janeiro, 1987.
- PRESS, F. et al. **Para entender a terra**. Porto Alegre. Ed. Bookman. 2006.
- PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- RUA, J. et al. **Para ensinar geografia**. Rio de Janeiro: Access, 1993.
- SANTOS, M. **Por uma nova geografia**. São Paulo: USP/EUSC, 2004.
- _____. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: USP/EDUSC, 2007.
- SCHAEFFER, N. O. et al. **Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2003.
- TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
- VALLADARES, M. T. R. Um estudo do lugar do nosso cotidiano: **GeografarES** (Geografia do Espírito Santo) Vitória: nea@d/UFES, 2004.
- _____. **Geografia I**. Vitória, ES: UFES, 2006.
- ZANOTELLI, C. L.; SILVEIRA, M. C. B.; MOTTA, N. C. **Geografia para o ensino fundamental: material de referência para o professor**. Vitória, ES: SEDU, 2002, 5v.

8.2 História

8.2.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

...para aprender a aprender e para aprender a fazer...

Que história é essa?

Compreender a História como disciplina escolar implica compreender diferentes concepções de história e historiografia e suas repercussões no ensino, isto é, as possibilidades de relações entre o saber histórico e o saber histórico escolar. Assim sendo, ao apresentarmos uma proposta de trabalho baseada em conteúdos básicos e comuns, estamos também convidando o professor a refletir a partir do próprio campo da Ciência Histórica, e a contextualizar historicamente sua prática docente cotidiana, a fim de responder: Para que serve a História? Por que ensiná-la?

A História tem sua origem na necessidade humana de registro do passado, sendo comum acentuar-se o papel da Grécia Antiga na formação do espírito do historiador e na construção de um pensamento com base na razão. Inicialmente, a interpretação do passado prendeu-se à narração de mitos que tinham

como finalidade a explicação da formação da realidade através da intervenção de seres sobrenaturais. Pouco a pouco, as transformações econômicas, sociais e políticas contribuíram para modificar o universo mental de então, que passou a necessitar de um sistema explicativo que relacionasse os acontecimentos a decisões e possibilidades.

Durante o período medieval, a profusão de documentos escritos vieram conferir à História uma função prática: a verificação da veracidade dos documentos. Com o advento do Humanismo, do Renascimento e da Reforma Religiosa houve um considerável desenvolvimento do espírito crítico que se refletiu nos estudos, e a História passou a ser um meio de fundamentação das críticas à sociedade.

A investigação histórica desenvolveu-se com os iluministas que procuraram demonstrar pela razão que o progresso da humanidade é derivado do desenvolvimento da ciência e da instrução. É dessa época que data a inclusão da História nos programas de ensino de determinadas escolas na Europa, entre elas, as escolas militares. A História consolidou sua função político-ideológica com a Revolução Francesa, quando a recuperação do passado passou a ter como objetivo principal a exaltação da pátria e sua glorificação.



Na segunda metade do século XIX, com a difusão do pensamento positivista, a criação de uma História científica ganhou força e desenvolveram-se algumas disciplinas especializadas no interior do campo histórico: história política, história econômica, história das civilizações etc. É inegável a influência de Karl Marx, cujo pensamento caracterizou-se pelo estudo da substituição dos mecanismos da sucessão de acontecimentos pela dinâmica das estruturas e dos modos de produção, colocando a questão econômica como determinante, mas não exclusiva.

No início do século XX, muitos historiadores passaram a considerar a ampliação dos objetos de interesse do historiador. Assim sendo, a história problema substituiu, pouco a pouco, a história narrativa e houve o reconhecimento de um campo de documentos históricos mais vasto que os testemunhos escritos. Além disso, foram realizadas considerações interdisciplinares a partir do reconhecimento da relativização da História, isto é, de que a valorização de um setor ou uma visão da História está inserida em sua própria historicidade.

A partir da década de 1970, a ênfase passou a ser, então, o reconhecimento de

novos objetos, problemas e abordagens (a chamada Nova História), considerando as alterações paradigmáticas das ciências. Como a realidade foi se tornando cada vez mais complexa, as abordagens culturais passaram a ser fundamentais para o preenchimento de lacunas e incertezas.

Assim, a influência da historiografia contemporânea sobre o ensino de História se faz perceber, por exemplo, na necessidade de o professor de História relacionar as metodologias da pesquisa histórica com as metodologias de seu ensino (teoria relacionada à prática e resultando em conteúdos procedimentais); no reconhecimento dos diferentes sujeitos da História, bem como da diversidade de fontes, da necessidade de consolidação e historicização de conceitos, e da ampliação das possibilidades em torno do fato histórico; e na introdução no ensino de História de aspectos relativos a mentalidades, cotidianos, representações e práticas culturais.

A construção de uma consciência histórica e das possibilidades de pensar historicamente sobre a realidade em que vivemos confere ao ensino de História especificidades e particularidades no que diz respeito às contribuições da disciplina na formação humana.

...para aprender a ser e para aprender a conviver...

Uma História de múltiplos tempos, espaços, sujeitos e diálogos

A História, enquanto disciplina do ensino, ocorreu primeiramente no contexto de transições que tiveram origem na Revolução Francesa. É desse período que data a luta burguesa por uma escola pública, leiga e gratuita, instituindo a obrigatoriedade da educação escolar. A partir da difusão das ideias iluministas, a história ensinada distanciou-se cada vez mais da influência da igreja, e sua organização enquanto disciplina escolar está diretamente relacionada com a transformação da História como campo de conhecimento.

No Brasil, a consolidação da História como disciplina escolar ocorreu após a independência, com o início da estruturação de um sistema de ensino para o império. O pensamento da elite política e intelectual apontava, cada vez mais, para a elaboração de uma história para a jovem nação que pudesse ser difundida através da educação, colocando como central a questão da identidade nacional. Durante o início da república, quando foi instituído o processo de escolarização obrigatória, um ensino cada vez mais homogêneo deveria tornar o passado

harmonioso, apagando as diferenças sociais e culturais, levando o Estado republicano a consolidar sua imagem de elemento atuante e protagonista da História Nacional. O ensino escolar, assim, revestido de conteúdos cívicos, deveria formar um determinado cidadão, trabalhador/produzidor/consumidor, de acordo com a ordem capitalista que se consolidava no país.

Mais tarde, durante a Era Vargas, ampliou-se o ensino escolar para uma educação que considerasse as políticas de preservação do patrimônio e as festas cívicas. No entanto, não se visava à formação de uma consciência crítica, mas à adequação do indivíduo à sociedade. Os livros didáticos e datas comemorativas passaram a ser instrumentos para a manutenção e homogeneização de determinadas visões de mundo e de História, sendo ferramentas de controle e mediações entre as práticas políticas e culturais.

Durante as décadas de 1960 e 1970, com a ditadura militar, o ensino da História foi unido ao da Geografia, condensados na disciplina de Estudos Sociais, eliminando as possibilidades de um ensino crítico. Esse ensino, cujo objetivo era a formação de um cidadão ajustado à ordem autoritária vigente, negava os avanços da produção acadêmica e estimulava a formação do chamado professor de licenciatura curta.



Com o passar dos anos e o reinício da democracia, a disciplina escolar História recuperou sua autonomia, e as imbricações entre cultura, política e seu ensino passaram a expressar a nova conjuntura. Hoje, em todo o mundo “globalizado”, a vida cotidiana coletiva se constitui um dos principais eixos do ensino da História e as temáticas a ela referentes são importantes para destaques acerca das diferenças culturais e étnicas, incentivando o respeito às diversidades. A prática docente da História tem caminhado de acordo com as principais questões de seu tempo, incorporando diferentes concepções de ensino e de História.

Nessa perspectiva, ao considerar as possibilidades de seu fazer e de seu saber, e questionar os conteúdos tradicionais, o ensino de História transforma a fronteira da história vivida e da história ensinada em um espaço de diálogos e reflexões. A realidade, vista dessa forma, torna-se o objeto, o objetivo e a finalidade principais do ensino da História.

Compreendemos que o desenvolvimento da compreensão de conceitos básicos das disciplinas das Ciências Humanas permite a construção da compreensão da realidade. Dessa forma, os estudos das Ciências Humanas devem ser empreendidos de modo integrado: valores, conhecimentos e habilidades. Essa integração garantirá uma contínua aprendizagem e a sensibilização necessárias para

uma educação que possa vir a garantir a paz e a dignidade humana. Uma sociedade democrática pede a participação de todos e cada um dos membros no desenvolvimento do potencial de cada um e da coletividade.

Não se trata, portanto, de informar um conteúdo histórico, geográfico, filosófico, sociológico etc., mas de oportunizar ao aluno possibilidades de relação de temas, conteúdos, competências, valores e habilidades. A informação, acrescida de atitudes investigativas, é uma forma de construção do conhecimento e de pensar histórica, geográfica, sociológica e filosoficamente.

Especificamente em relação à História, buscase a compreensão da realidade como objeto, objetivo e finalidade principais do seu ensino, a partir do reconhecimento de si e do outro e da construção de uma consciência histórica, de um sentimento de pertença.

8.2.2 Objetivos da disciplina

... para querer saber ...

Uma História que debate a Ciência, a Cultura e o Trabalho

Considerando a tríade Ciência, Cultura e Trabalho como as formas com as quais o homem

transforma a sociedade em uma perspectiva emancipadora, os objetivos listados a seguir têm a intenção de organizar ideias e fundamentar os conteúdos básicos comuns propostos neste documento, mas também estimular os conteúdos complementares que cada professor deve elaborar de acordo com sua realidade de ensino. Dessa forma, pretende-se fundamentar uma proposta de trabalho para a Educação Básica que possa ser discutida e apropriada por seus sujeitos (professores, alunos, educadores, pais e demais envolvidos na cultura escolar).

Um debate entre o ensino de História praticado e aquele aqui idealizado, que privilegie como eixo a dimensão local e a formação dos sujeitos de direitos, portanto, deverá observar em suas reflexões:

- a compreensão de que somos sujeitos diferentes e diversos, historicamente construídos e portadores de direitos;
- a dimensão ética de todo processo educacional;
- a percepção de que a história e seu ensino são objetos de si mesmos, sem perder de vista a articulação teoria/prática e destacando as etapas e as ferramentas do processo investigativo;
- uma proposta cujo eixo estaria em consonância com os mais recentes debates que envolvem a história como ciência e sua função social;
- a interlocução das demais ciências sociais com o ensino da História, e com os demais saberes escolares;
- concepções como rupturas e continuidades, semelhanças e diferenças, passado e presente, proximidade e distância, antigo e moderno, urbano e rural, que, para além de suas dicotomias aparentes, ampliam noções como representações e processo;
- o reconhecimento das diferentes linguagens, textos e múltiplos olhares que estão presentes em nossa sociedade, (re)significando a noção de documento, considerando os procedimentos do historiador no trato com a História;
- a educação patrimonial (observação, registro, exploração e apropriação) como uma das estratégias do ensino da História ao considerar o meio ambiente histórico e o patrimônio vivo;
- o espaço historicamente construído e, portanto, inserido no processo do ensino da História em suas múltiplas temporalidades;
- as questões concernentes à memória (individual e coletiva, fragmentada e reconstruída, singular e plural), ressaltando a importância da consolidação de paradigmas identitários;
- a formação de uma consciência histórica, necessária nos processos de transformação social cuja base é o trabalho humano.



Compreendemos, portanto, que a dimensão identitária (imagem de si, para si e para os outros), inerente ao processo de ensino da História, está associada à construção de uma consciência histórica que surge do terreno das memórias (individual, coletiva, partilhadas).

8.2.3 Principais alternativas metodológicas

... para ensinar, para aprender e para querer: saberes, fazeres e querer...

Uma História que investiga, critica e interpreta

Ao enfatizar a formação de sujeitos – compreendidos como sujeitos de direitos, com suas características singulares e plurais – busca-se a compreensão do mundo em que se vive a partir do reconhecimento de si e do outro. Nesse sentido, é fundamental a alteração do eixo do ensino de História Geral para a História do Brasil e a História do Espírito Santo, conservando a característica de uma História Integrada. A garantia da autonomia do professor na elaboração de seu planejamento (objetivos, conteúdos e metodologias) é fator importante para tal empreendimento.

Em todos os níveis/modalidades do ensino (incluindo a EJA, a Educação no Campo, e a Educação Indígena) deve prevalecer o desenvolvimento de atitudes investigativas que reforçariam as relações entre os conteúdos conceituais (que compreendem as ações do homem no tempo, mas também seus valores, saberes e sensibilidades) e os procedimentais. A pesquisa, dessa forma, passa a ser o eixo organizativo dos CBCs de História. Problematização, investigação, registro e socialização de resultados são, portanto, conteúdos procedimentais da História e etapas de seu ensino, que podem ser pensados como um processo de construção do conhecimento histórico escolar.

Considerando essas especificidades, destacamos a necessidade de desenvolvimento de material didático específico; uso crítico do livro didático; ênfase em diferentes práticas de leitura e escrita; estudo do meio; visitas técnicas (arquivos, museus e outras instituições de guarda); estudos de caso; leitura de mapas, gráficos e tabelas; técnicas da história oral; uso de diferentes fontes históricas; trabalhos com documentos de diferentes tipos; estímulo ao uso de diferentes linguagens; e educação de olhares, que devem ser múltiplos.

Os conteúdos básicos e complementares da História ensinada (conceituais, procedimentais e atitudinais), compreendidos como uma articulação entre as *habilidades* e *competências* (selecionadas pelo professor de acordo com o nível de ensino), entre os *tópicos* eleitos para o alcance dessas *habilidades* e *competências*, e entre a metodologia determinada para tal fim. Os conteúdos, assim compreendidos, passam a ser eles mesmos construções sociais e históricas.

Esclarecemos que compreendemos por *competências* ações que expressam uma tomada de decisão através da utilização de ferramentas concretas e intelectuais, bem como da mobilização de esquemas conceituais, visando a estabelecer relações e promover interpretações. Observação, comparação e argumentação são, por exemplo, ações que podem ser compreendidas como *competências*. *Habilidades*, nesse sentido, são formas possíveis de alcance das *competências*.

Livros, fontes orais, relatos, jornais, revistas, lendas, música, literatura, obras de arte, fotografia, patrimônio, vídeo e cinema, monumentos, documentos oficiais, datas comemorativas, objetos e museus... Fatos, fontes, conceitos e sujeitos que se integram e integram diferentes alternativas metodológicas, que apontam para a pesquisa como ensino/aprendizagem

e para a problematização do presente a partir do estabelecimento de relações entre as dinâmicas temporais: permanências e mudanças, sucessão e simultaneidade, antes/agora/depois. A construção do conhecimento, assim compreendida, ocorre a partir da formulação, expressão e possibilidades de respostas de dúvidas. Através do exercício da dúvida, o aluno pesquisador e o professor pesquisador consideram seus saberes prévios, mas são produtores de um saber específico que redefine suas relações com o conhecimento histórico e seu processo de produção. Esse seria o processo durante o qual ocorre a aprendizagem histórica (aqui dividido em três etapas: a alfabetização histórica, os procedimentos históricos, e o pensar histórico).

De um modo geral, muitos teóricos consideram que o processo de aprendizagem ocorre quando partimos do "próximo" para o "distante"; outros consideram que devemos partir do "concreto" para o "abstrato"; outros, ainda, que a aprendizagem ocorre do "simples" para o "complexo". A experiência docente em História demonstra, entretanto, que tais afirmações não podem ser feitas de forma tranquila, uma vez que a aprendizagem histórica ocorre juntamente com o processo de produção de sentido, de modo que caberia indagar o que é próximo e o que é distante, o que é simples e o que é complexo, o que



é concreto e o que é abstrato, no universo cultural composto por informações globalizadas e efêmeras de nossas crianças e jovens. A graduação, portanto, deve partir dos objetivos e das metodologias que consideram os saberes prévios, não simplesmente de tópicos a serem trabalhados. É preciso, portanto, que reflitamos sobre as *competências* e *habilidades* que estão relacionadas a esse processo de construção do saber histórico escolar. Nesse sentido, o processo de avaliação é parte integrante da ação educativa em História.

A avaliação processual (diagnóstica, formativa e somativa) pode envolver as diferentes fontes e linguagens exploradas pelo professor, e a construção de significado do documento histórico. Coerentemente com a opção pela pesquisa como eixo organizativo do currículo e da prática docente, a avaliação pode considerar as possibilidades de descrição, argumentação, explicação e problematização que envolvem a construção do conhecimento histórico escolar. Pode, também, envolver etapas individuais e coletivas de trabalho.

A partir dessa compreensão, dividimos a proposta dos CBCs de História nos três segmentos de ensino: Séries iniciais do Ensino Fundamental, Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada segmento é exposto a partir de um conjunto comum

de competências e temas estruturantes que permeiam uma competência específica, os tópicos e habilidades distribuídos por cada série. É importante notar que algumas competências, temas estruturantes e habilidades, por vezes, se repetem na sequência dos segmentos e séries, uma vez que devem garantir o caráter gradual da construção do conhecimento. Outro fator digno de nota é que os CBCs de História, construídos a partir da consulta aos professores da rede estadual de ensino, não pretendem esgotar conteúdos a serem trabalhados em sala de aula no processo de construção do conhecimento histórico escolar. Ao contrário, ao agrupar os principais tópicos selecionados como básicos pelos professores, torna-se ferramenta basilar, mas não única, para a construção de um planejamento adequado a cada especificidade escolar, garantindo a possibilidade de autonomia do professor e a flexibilização dos conteúdos.

Coerentemente com a concepção de História e seu ensino que permeia nossa proposta, no Ensino Fundamental, cada tópico foi dividido em três seções: *tematizando* (apresentação de sugestões e possibilidades temáticas), *problematizando* (possibilidades de investigação e procedimentos), e *dialogando* (considerações com outros temas, disciplinas, cotidiano do aluno, diversidades, contextos

etc, que podem ser realizadas durante o processo de construção do conhecimento histórico escolar).

Em todos os segmentos do ensino, atentamos que o livro didático deve ser utilizado de forma problematizadora, como fonte de consulta dos alunos e recurso didático-pedagógico, sem substituir a autonomia do professor em relação ao seu planejamento inserido no Projeto Político Pedagógico de cada escola.

ENSINO FUNDAMENTAL

Procedimentos Históricos

TEMAS ESTRUTURANTES

- Saberes e sensibilidades.
- Os sujeitos, o espaço e os aspectos culturais compreendidos historicamente a partir de fontes, procedimentos, fatos e conceitos.
- Linguagens e representações.
- História e memória.

COMPETÊNCIAS GERAIS

1. Dominar e fazer uso de indagação, argumentação, busca, elaboração de respostas possíveis, confrontação através de diferentes tipos de linguagens e textos (artístico, científico, jornalístico etc).
2. Construir, aplicar e compreender conceitos históricos básicos, relacionando-os com os de outras ciências e com a vida cotidiana.
3. Levantar, organizar, selecionar e divulgar dados e informações, relacionando-os e atribuindo-lhes sentido.
4. Elaborar explicações históricas multicausais, considerando distintos pontos de vista acerca daquilo de que se indaga e respeitando os valores humanos e as diversidades étnico, sócio e culturais.
5. Desenvolver interesse e atitude crítica por aquilo que ocorre em sua volta, visando a compreender a dimensão histórica de cada fato.



8.2.4 Conteúdo Básico Comum - História Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL

Alfabetização Histórica

1º Ano e 1ª a 4ª Séries

TEMAS ESTRUTURANTES:

- O tempo, o tempo vivido e o tempo histórico.
- Os sujeitos, o espaço e os aspectos culturais compreendidos historicamente a partir de fontes, procedimentos, fatos e conceitos.
- Eu e os outros: identidade, relações sociais, diferenças e diversidades.
- História e memória.

COMPETÊNCIAS GERAIS

- 1 - Dominar e fazer uso de indagação, argumentação, busca, elaboração de respostas possíveis, confrontação através de diferentes tipos de linguagens e textos (artístico, científico, jornalístico etc).
- 2 - Construir, aplicar e compreender conceitos históricos básicos, relacionando-os com os de outras ciências e a vida cotidiana.
- 3 - Levantar, organizar, selecionar e divulgar dados e informações, relacionando-os e atribuindo-lhes sentido.
- 4 - Elaborar explicações históricas multicausais, considerando distintos pontos de vista acerca daquilo de que se indaga e respeitando os valores humanos e as diversidades étnico, sociais e culturais.
- 5 - Desenvolver interesse e atitude crítica por aquilo que ocorre em sua volta, visando a compreender a dimensão histórica de cada fato.

1º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos

Competência: identificar possibilidades de historicizar diferentes sujeitos e temas.

HABILIDADES

- Conhecer e relacionar dimensões espaço temporais simples a partir de noções conceituais básicas: tempo, espaço, duração e cultura.
- Ler diferentes tipos de documentos históricos.
- Participar de tarefas grupais que convidem ao intercâmbio de opiniões, à consideração de diferentes pontos de vista e à necessidade de busca de consensos.
- Participar de ações que favoreçam o compromisso com os outros, o meio ambiente, as instituições com as quais se convive diariamente, a sociedade, o planeta.

CRIANÇAS, FAMÍLIAS E TEMPOS

1) Tematizando

- A criança como ser singular e plural

Problematizando

- Passado, presente e duração; semelhanças e diferenças
- Histórias das crianças de hoje e do passado
- As brincadeiras, o uniforme da escola, a moda cotidiana etc.

Contextualizando

- Diferenças étnicas e regionais do Espírito Santo

2) Tematizando

- A história dos nomes: o nome de cada um, nomes de lugares, nomes de família

Problematizando

- A noção de historicidade de objetos concretos e abstratos: toda rua tem história, toda escola tem história, toda casa tem história etc.

Dialogando

- Considerar as diferenças étnicas no Espírito Santo e sua relação com o nome de cada um

3) Tematizando

- A família
- Os amigos
- O dia a dia com a família

Problematizando

- Os utensílios domésticos tem história, comidas tem história etc.

Dialogando

- Considerar a diversidade étnica e a relação com meio ambiente

4) Tematizando

- O tempo e o relógio
- O dia a dia das crianças
- O nosso calendário
- As horas e suas unidades
- Os anos e suas unidades

Problematizando

- O tempo do sol, o tempo da lua, o tempo da chuva etc.

Dialogando

- Considerar como os indígenas contam o tempo
- Considerar as diferenças entre o tempo da cidade e o tempo do campo



1ª série

Competência: exercitar as possibilidades de historicizar diferentes sujeitos e temas.

HABILIDADES

- Conhecer e relacionar dimensões espaço temporais simples a partir de noções conceituais básicas: tempo, espaço, duração e cultura.
- Ler diferentes tipos de documentos históricos.
- Exercitar diferentes tipos de descrição.
- Participar de tarefas grupais que convidem ao intercâmbio de opiniões, a consideração de diferentes pontos de vista e a necessidade de busca de consensos.
- Participar de ações que favoreçam o compromisso com os outros, o meio ambiente, as instituições com as quais se convive diariamente, a sociedade, o planeta.

CRIANÇAS, GRUPOS E TEMPOS

1) Tematizando

- O tempo e o relógio: percebendo e registrando o tempo
- Relógio de sol, de água, de areia
- Os anos e suas unidades
- As décadas

Problematizando

- Álbum de família e noção de duração
- Toda família tem história

Dialogando

- Considerar a diversidade étnica e o conceito de família

2) Tematizando

- Bairros do município
- Municípios vizinhos e sua relação com o município da escola

Problematizando

- Todo bairro tem história

Dialogando

- Considerar a interação com os conceitos e procedimentos geográficos

3) Tematizando

- Os bairros se comunicam
- Os municípios se comunicam
- Meios de comunicação e de transporte

Problematizando

- Os meios de comunicação têm história
- Os meios de transporte têm história

Dialogando

- Considerar a relação de cidade e campo
- Considerar a relação da criança com o trânsito e a noção de segurança e regras

4) Tematizando

- A escola e os seus sujeitos
- Quem é quem na escola
- Cada pessoa tem sua história

Problematizando

- Como registrar o tempo que passa para cada um

Dialogando

- Considerar a diversidade de fontes históricas e a noção de documento

Competência: expressar as possibilidades de historicizar diferentes sujeitos e temas.

HABILIDADES

- Conhecer e relacionar dimensões espaço temporais simples a partir de noções conceituais básicas: tempo, espaço, duração e cultura.
- Ler diferentes tipos de documentos históricos.
- Comparar informações e discutir sobre as mesmas.
- Exercitar diferentes tipos de descrição e narrativas.
- Orientar-se no tempo com segurança.
- Participar de tarefas grupais que convidem ao intercâmbio de opiniões, à consideração de diferentes pontos de vista e à necessidade de busca de consensos.
- Participar de ações que favoreçam o compromisso com os outros, o meio ambiente, as instituições com as quais se convive diariamente, a sociedade, o planeta.

CRIANÇAS, TEMPOS E MEMÓRIAS

1) Tematizando:

- A escola e meu bairro
- As ruas de meu bairro
- O que existe em meu bairro e o que não existe

Problematizando

- As ruas têm história
- Porque existem certas coisas em meu bairro

Dialogando

- Considerar os procedimentos geográficos
- Considerar as relações sociais e econômicas que determinam a construção de bairros e cidades
- Considerar as relações do campo com a cidade
- Considerar os indígenas que não se organizam em cidades

2) Tematizando

- A reconstrução do passado pela memória

Problematizando

- Histórias de vida também são História
- Como registrar a memória

Dialogando

- Considerar os conceitos de memória individual e coletiva
- Considerar a noção de grupos sociais
- Considerar o conceito de identidade cultural

3) Tematizando

- As diferenças culturais e sociais

Problematizando

- As diferenças têm história

Dialogando

- Considerar as noções de igualdade e equidade

4) Tematizando

- A representação da realidade: o que contam os historiadores
- Contando mais tempo: anos, décadas e séculos

Problematizando

- A memória como direito humano

Dialogando

- Considerar que diferentes sujeitos podem construir uma mesma história



3ª série

Competência: relacionar historicamente diferentes sujeitos e temas.

HABILIDADES

- Conhecer e relacionar dimensões espaço temporais simples a partir de noções conceituais: tempo, espaço, duração e cultura.
- Ler diferentes tipos de documentos históricos.
- Comparar informações e discutir sobre as mesmas.
- Exercitar diferentes tipos de descrições, narrativas e registros.
- Aplicar diferentes formas de contar o tempo.
- Orientar-se no tempo a partir de noções mais complexas que abarcam os níveis e ritmos da duração.
- Participar de tarefas grupais que convidem ao intercâmbio de opiniões, à consideração de diferentes pontos de vista e à necessidade de busca de consensos.
- Participar de ações que favoreçam o compromisso com os outros, o meio ambiente, as instituições com as quais se convive diariamente, a sociedade, o planeta.

TEMPOS, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS

1) Tematizando

- A criança e sua história
- O professor também tem história
- A história do município
- Contando os séculos

Problematizando

- Como dividir a história de meu município em períodos de tempo

Dialogando

- Considerar a multiplicidade de possibilidades para a compreensão da história e do tempo de acordo com aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos etc.
- Considerar os diferentes registros históricos e as possibilidades de representação da realidade
- Considerar a noção de duração

2) Tematizando

- O Espírito Santo antes da chegada dos portugueses
- Quem eram os habitantes nativos (puris, goitacazes, temiminós, botocudos, tupiniquins)

Problematizando

- Diferenças culturais entre os indígenas que habitavam o Espírito Santo
- A natureza

Dialogando

- Considerar mudanças e permanências no tempo

3) Tematizando

- A chegada dos portugueses no Espírito Santo
- Quem eram os portugueses e porque vinham de tão longe

Problematizando

- A importância econômica tem sua história
- Há valores que não são apenas econômicos

Dialogando

- Considerar os conhecimentos geográficos e suas ferramentas
- Considerar a noção de valores humanos

4) Tematizando

- O início da colonização no Espírito Santo
- Porque colonizar
- Relação de aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais
- A escravidão

Problematizando

- O conceito de trabalho tem história
- O que acontecia no Espírito Santo e o que acontecia no Brasil
- Considerar as relações do campo com a cidade

Dialogando

- Considerar a diversidade étnica no Espírito Santo
- Considerar conhecimentos geográficos e suas ferramentas

5) Tematizando

- Os negros escravizados vinham da África
- As relações da África com a Europa
- As relações da África com o Brasil

Problematizando

- A África tem sua História

Dialogando

- Considerar o conceito de dignidade humana
- Considerar a diversidade étnica no Espírito Santo
- Considerar os procedimentos geográficos



4ª série

Competência: relacionar historicamente diferentes sujeitos e temas, utilizando-se de conceitos básicos da disciplina.

HABILIDADES

- Conhecer e relacionar dimensões espaço temporais simples a partir de noções conceituais: tempo, espaço, duração, sociedade e cultura.
- Ler diferentes tipos de documentos históricos.
- Comparar informações e discutir criticamente sobre as mesmas.
- Exercitar diferentes tipos de narrativas e registros.
- Aplicar diferentes formas de contar o tempo.
- Orientar-se no tempo a partir de noções mais complexas que abarcam os níveis e ritmos da duração.
- Utilizar procedimentos históricos e geográficos na construção do conhecimento histórico escolar.
- Participar de tarefas grupais que convidem ao intercâmbio de opiniões, à consideração de diferentes pontos de vista e à necessidade de busca de consensos.

TEMPOS, HISTÓRIAS E SOCIEDADES

1) Tematizando

- As formas de administração do Espírito Santo
- Os diferentes grupos sociais
- A exploração econômica
- A importância da igreja
- Outros povos chegam ao Espírito Santo

Problematizando

- As representações da História
- As relações sociais têm História
- O conceito de colônia

Dialogando

- Considerar as diferentes explorações da economia e do trabalhador e sua relação com a exploração do meio ambiente
- Considerar a relação do Espírito Santo com outras capitanias e regiões do Brasil
- Considerar a noção de duração e a passagem dos séculos

2) Tematizando

- Diferentes situações de revoltas e resistência em todo o Brasil
- A transferência da corte portuguesa para o Brasil

Problematizando

- A História é dinâmica
- A História também é feita de conflitos

Dialogando

- Considerar a noção de relações de poder e formas de dominação
- Considerar as relações do campo com a cidade

3) Tematizando

- O Espírito Santo na época da Independência do Brasil
- O império no Espírito Santo
- O trabalho escravo no Brasil e no mundo
- O processo de abolição no Espírito Santo e no Brasil
- Os imigrantes
- Os indígenas

Problematizando

- Todo povo tem sua História
- As relações de trabalho como relações sociais, econômicas e de poder

Dialogando

- Considerar as relações do campo com a cidade
- Considerar a diversidade étnica no Espírito Santo e Brasil

- Participar de ações que favoreçam o compromisso com os outros, o meio ambiente, as instituições com as quais se convive diariamente, a sociedade, o planeta.

4) Tematizando

- A República no Espírito Santo
- Mudanças na educação e na escola
- As relações sociais do início do século XX
- A ideia de modernidade e de progresso no Brasil
- Um novo mapa para o Brasil

Problematizando

- As formas de governo têm História
- O território brasileiro tem História
- Novos registros para a História: a memória fica mais perto

Dialogando

- Considerar a noção de duração e a passagem dos séculos
- Considerar as relações do campo com a cidade
- Considerar a diversidade étnica no Espírito Santo e no Brasil

5) Tematizando

- O Espírito Santo e as Guerras Mundiais
- As relações entre o Brasil e os países em guerra
- O governo de Vargas e a administração Bley no Espírito Santo
- Os imigrantes e seus descendentes
- Índios, negros, brancos e asiáticos: as etnias do Brasil

Problematizando

- Democracia e ditadura

Dialogando

- Considerar as diferentes formas de relações de poder e os conceitos de guerra e paz
- Considerar o conceito de direitos humanos

6) Tematizando

- Reconstruindo a democracia
- Os anos 1960 e a contracultura
- A ditadura militar e o papel da censura no Espírito Santo
- Reconstruindo a democracia mais uma vez
- O papel dos estudantes

Problematizando

- Relações de poder e ordem internacional: para não esquecer
- Os indígenas hoje no Espírito Santo e no Brasil
- Por que lutamos em defesa do meio ambiente?

Dialogando

- Considerar o conceito de direitos humanos
- Considerar o direito à memória
- Considerar os diferentes pontos de vista com os quais se escreve História



8.2.5 Referências

- BITTENCOURT, Circe M^a Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAGOA, Ana M^a; GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lúcia. **Oficinas de história.** Belo Horizonte: Dimensão, 2000.
- LEITE, Juçara Luzia. **Ensino de história e história do Espírito Santo:** módulo estudos sociais. Curso de licenciatura em pedagogia EAD – séries iniciais. 2. ed. Vitória, ES: NEAD/UFES, 2006. 64 p. Fascículo 3.
- _____. **Ensino de história:** escritas, leituras e narrativas: módulo estudos sociais. Curso de licenciatura em pedagogia EAD – séries iniciais. Vitória, ES: NEAD/UFES, 2006. Fascículo 1.
- LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de História.** Porto Alegre: Mediação, 2000.
- MALERBA, Jurandir; BERTONI, Mauro. **Nossa gente brasileira:** textos e atividades para o ensino fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- PIROLA, André Luiz Bis. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático:** história e representações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008. Vitória, ES: UFES/PPGE, 2008. 265 p. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2008/dissertacoes.asp>>.
- OLIVEIRA, Margarida M^a. D.; STAMATTO, M^a Inês S. **O livro didático de história:** políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: Ed. UFRN, 2007.
- RICCI, Claudia Sapag. **Pesquisa como ensino:** textos de apoio e propostas de trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ROSSI, Vera Lucia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP: Alínea, 2003.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

REVISTAS

- Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense (RJ). Faculdade de Educação.
- História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina (PR), Departamento de História.

NA REDE

- www.historianet.com.br
- www.ensinodehistoria.com

8.3 Ensino Religioso

8.3.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

A esfera da religiosidade é uma dimensão constitutiva da realidade humana. O Ensino Religioso escolar se propõe educar essa dimensão da vida humana com o objetivo de proporcionar uma formação integral da pessoa. É função específica do Ensino Religioso exercitar o educando para que se dê conta da dimensão transcendente da sua vida e de levá-lo a viver isso na intensidade de si mesmo, traduzindo a sua religiosidade em atitudes práticas, em harmonia com sua percepção do transcendente. A educação religiosa é educação dessa habilidade. Mas a educação da religiosidade não se reduz à religiosidade subjetiva, é também educação das expressões nas quais se traduz a religiosidade da pessoa, ou seja, educação da religiosidade objetiva.

A dimensão religiosa – como também a dimensão ética – é específica e constitutiva do ser humano, ou seja, é um atributo exclusivo da vida pessoal. O sentido de toda religião, o fato da possível religiosidade, está ligado à condição de *pessoa*, fora da qual nem sequer é concebível. Bastaria isso para reconhecer o caráter único do homem, radicalmente distinto de toda realidade. Mas no que con-

siste essa dimensão religiosa ou essa esfera do espiritual na existência humana?

O lugar originário do sagrado é o desejo do homem, sua abertura a um projeto que incessantemente o ultrapassa. Por causa desse desejo de plenitude, o homem sente a impossibilidade de se fechar numa atitude, num conhecimento ou num amor finitos. O lugar originário da religiosidade é a disponibilidade que sente em face de quem o chama. O próprio sentido da liberdade já é uma busca do absoluto, uma vez que o absoluto jamais assume fisionomia plena, acabada, definitiva em nenhuma realidade humana. Toda a história religiosa da humanidade, todo o dinamismo ético ou poético dos homens, dão testemunho dessa transcendência inscrita na estrutura constitutiva do homem.

O sagrado, em seu fundo como em seu mistério, é o termo de uma relação que o homem busca ininterruptamente. O homem está aberto a algo ou a alguém que o supera, que o excede, que o ultrapassa, e que, simultaneamente, vai ao encontro dele. Por conseguinte, o sagrado não é, antes de mais nada, um setor à parte na existência humana, uma realidade demarcável em si mesma. Menos ainda, é ele uma realidade do além ou de outro lugar que se imponha ao homem, bloqueando seu dinamismo



específico. Ele está na origem do homem, e consiste numa relação ou numa busca de relação, co-extensiva a toda realidade, a toda a vida do homem. O homem é pergunta, e a palavra decisiva sobre esse mesmo homem foge continuamente do horizonte de sua história. Para o homem, o problema consistirá sempre em encontrar um outro diferente dele mesmo. E, por mais que tal pergunta, a indagação constitutiva do homem, seja rejeitada, afastada pelos homens ou pelas culturas, ela se conserva sempre presente no íntimo do homem.

Esse relacionamento religioso fundamental deverá traduzir-se por meio de inevitáveis expressões religiosas: os símbolos, os mitos, os ritos, as confissões de fé, as liturgias. E é aí que nascem todas as ambiguidades de que nos ressentimos hoje de maneira tão aguda. Por mais pessoal e secreto que seja o sagrado como experiência fundamental, ele não pode existir humana e coletivamente sem assumir uma expressão externa. Em outros termos, para ser vivida humanamente, para poder comunicar-se, essa experiência religiosa radical, assumida pela fé, deverá transformar-se num *acontecimento da linguagem* (P. Ricoeur). Se, porém, ao se exprimir, essa religião fundamental se tornar cultural e, conseqüentemente, ambígua, jamais se deverá esquecer, justamente por essa razão, que as expressões não

têm outra ambição senão a de conduzir à EXPERIÊNCIA espiritual. A linguagem remete à experiência, a algo mais profundo do que a própria linguagem. Essa permite que o homem se coloque em relação ao outro que o interpela e que o ultrapassa.

A importância do Ensino Religioso é que se constitua como uma educação da religiosidade, capaz de ajudar os educandos a se autoposicionarem diante da transcendência e dar um sentido à própria existência.

8.3.2 Objetivos da disciplina

Objetivo geral

Promover a compreensão, a interpretação e a (re)significação da religiosidade e do fenômeno religioso em suas diferentes manifestações, linguagens e paisagens religiosas presentes nas culturas e nas sociedades.

Objetivos específicos

- Educar para a alteridade, o serviço e a comunicação;
- Motivar a assumir atitudes e práticas pró-vida;
- Haurir na profundidade humana e nas relações com o transcendente as energias e orientações para o caminho de vida

pessoal e social, como princípios éticos fundamentais;

- Oportunizar o desenvolvimento de atitudes de veneração pelo sagrado (RUEDELL, 2007, P.150-175);
- Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;
- Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- Refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e da expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano.

8.3.3 Principais alternativas metodológicas

A reflexão sobre a religiosidade é bastante nova no âmbito da educação escolar. Por isso preferimos indicar apenas algumas linhas

norteadoras. Esperamos com isso contribuir na reflexão sobre o lugar da religiosidade na educação.

A escola, ao introduzir o Ensino Religioso na sua matriz curricular, busca refletir e integrar o fenômeno religioso como um saber fundamental para a formação integral do ser humano. O grande desafio, porém, é efetivar uma prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso e alicerçada no respeito à diversidade cultural e religiosa. Portanto, o Ensino Religioso deve oferecer subsídios para que os estudantes entendam como os grupos sociais se constituem culturalmente e como se relacionam com o sagrado. Essa abordagem possibilita estabelecer relações entre as culturas e os espaços por ela produzidos em suas marcas de religiosidade. A disciplina de Ensino Religioso deve, portanto, contribuir com os estudantes na busca da compreensão, comparação e análise das diferentes manifestações do sagrado, com vistas à interpretação dos seus múltiplos significados. E, ainda, deve ajudar os estudantes na compreensão de conceitos básicos no campo religioso e na forma como as sociedades são influenciadas pelas tradições religiosas, tanto na afirmação quanto na negação do sagrado.

Estudar o fenômeno religioso requer, por sua própria natureza, uma metodologia dialógica



e contextual. Para alcançar seus objetivos o Ensino Religioso deve partir das experiências e dos conhecimentos prévios dos estudantes, saber conectar informação, reflexão e ação. Por isso a educação da religiosidade é uma tarefa complexa. Implica ainda a articulação de dois conceitos e das possíveis relações entre eles: educação e religiosidade.

Por uma compreensão de religiosidade:

Por ser um atributo do ser pessoal, no fenômeno religioso há pelo menos três dimensões implicadas e que se interrelacionam para determinar seu sentido.

A **dimensão pessoal**. A religiosidade nesse sentido está centrada na liberdade pessoal que leva cada pessoa a escolher uma ou outra crença ou até nenhuma. Nesse sentido, a dimensão pessoal da religiosidade é a base da liberdade religiosa, que significa exatamente a possibilidade de cada pessoa escolher a religiosidade que pretende seguir.

A **dimensão comunitária ou coletiva**. A religiosidade se manifesta como sistema comum de crenças e práticas que tende a se institucionalizar, a estabelecer parâmetros e formas de conduta identitárias que se configura em uma ou outra religião. Nesse sentido, a dimensão coletiva é a base da

liberdade de religião, que se põe como exigência de convivência e de tolerância entre as várias confissões religiosas. Observe-se que a dimensão coletiva não tem como suplantar a pessoal, visto que, se assim o fizesse, tornar-se-ia opressiva.

A **dimensão transcendente**. Enquanto a dimensão pessoal e a coletiva dizem respeito às formas históricas de compreensão da religiosidade, a dimensão transcendente tensiona o humano para além da contingência das identidades, das diversidades e das individualidades e pessoalidades. O religioso carrega – por mais variadas que sejam suas expressões – o “mistério”, elemento que ultrapassa toda e qualquer configuração aplicável ou tangível. Dessa forma os conflitos poderão ser tratados positivamente.

Por uma compreensão de educação:

A relação é um traço constitutivo do ser humano. Por ser pessoa, o homem não pode viver sem dialogar. Ele é um ser *constitutivamente dialogante*. Vem daí que os seres humanos se fazem sujeitos, se personalizam com outros humanos na interação, no reconhecimento, na alteridade. A relação é presença e construção. Portanto, a educação é construída na base de uma compreensão pluridimensional da pessoa e vai acontecer

nos espaços de aprendizagem como exercício de reflexão e ação críticas.

A educação no Ensino Religioso deve apresentar-se como uma pedagogia que:

- Promova a construção de uma participação;
- Incentive a compreensão dos dissensos e dos conflitos;
- Leve a uma abertura para o mundo como compromisso concreto com os contextos nos quais se dão os processos educativos.

Essa postura se traduz em:

- Aceitar que a pessoa que segue uma religião possa considerar sua crença como verdadeira;
- Admitir que cada pessoa possa ter a crença que quiser e que possa professá-la livremente;
- Trabalhar sempre desde, com e para a diversidade religiosa. Isso significa partir da base da diversidade; saber lidar com ela; atuar para promovê-la.

O grande desafio é fazer da escola um espaço de qualidade relacional, para que seja um espaço efetivamente de educação.

O ENSINO RELIGIOSO: SEUS EIXOS E CONTEÚDOS

O Ensino Religioso na sua articulação destaca alguns aspectos fundamentais para a sua concretização, tais como: as contribuições das áreas afins, como a antropologia, psicologia, pedagogia, sociologia, ciências da religião e teologias; a busca permanente do sentido da vida; a superação da fragmentação das experiências e da realidade; o pluralismo religioso; a compreensão do campo simbólico; e a necessidade de evitar o proselitismo. Tendo presentes a riqueza e a complexidade do campo religioso, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, para a efetivação dessa área de conhecimento, definiu cinco eixos e os respectivos conteúdos:

- **Culturas e tradições religiosas.** Esse eixo desenvolve os temas decorrentes da relação entre cultura e tradição religiosa, tais como: a ideia transcendente na visão tradicional e atual; a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos; a função política das ideologias religiosas; e as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo.
- **Teologias.** Esse eixo analisa as múltiplas concepções do transcendente. Dentre os conteúdos destacam-se:



a descrição das representações do transcendente nas tradições religiosas; o conjunto de muitas crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel nas tradições religiosas; e as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: ressurreição, reencarnação, ancestralidade, nada.

- **Textos sagrados e tradições orais.** Esse eixo aprofunda o significado da palavra sagrada no tempo e no espaço, com destaque para: a autoridade do discurso religioso fundamentado na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do transcendente para o povo; o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos; a descrição do contexto sócio-político-religioso determinante para a redação final dos textos sagrados; e a análise e hermenêutica atualizadas dos textos sagrados.
- **Ritos.** Esse eixo busca o entendimento das práticas celebrativas, por isso contempla: a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos; a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s); e o estudo dos métodos

utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o transcendente, consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

- **Ethos.** Analisa a vivência crítica e utópica da ética humana a partir das tradições religiosas, por isso considera: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores; o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa, apresentando para os fiéis no contexto da respectiva cultura; e a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas (Cf, FONAPER. Caderno Temático Ensino Religioso, nº 1, p. 31-32).

Os eixos e conteúdos do Ensino Religioso foram elaborados a partir da concepção de que a atuação do ser humano não se limita às relações com o meio ambiente e às relações sociais, mas sim está sempre em busca de algo que transcende essas realidades. Os eixos e conteúdos do Ensino Religioso em muito podem contribuir para que o ser humano inacabado, inquieto e aberto ao transcendente siga na busca, encontre o sentido para a vida e seja feliz. (Cf. BOEING, Antonio).

8.3.4 Conteúdo Básico Comum – Ensino Religioso Anos Iniciais do Ensino Fundamental

1º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental

EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Culturas e Tradições	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que as tradições religiosas contribuem para um mundo mais fraterno. Reconhecer as manifestações culturais e tradições religiosas, relacionando-as com as práticas religiosas dos diferentes grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> Entender que as tradições e manifestações religiosas dão sentido à vida. Identificar a diversidade religiosa, demonstrando abertura ao diálogo com as pessoas de outras crenças religiosas. 	História e Tradição Religiosa <ul style="list-style-type: none"> A Religião na vida das pessoas. As tradições religiosas da comunidade local. As religiões e a prática do bem (caridade, solidariedade etc.). A diversidade religiosa no Brasil. O diálogo inter-religioso.
Teologias	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o conjunto de muitas crenças que orientam a vida do sujeito nas tradições religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar linguagem simbólica das culturas e tradições religiosas da comunidade. 	As representações das tradições religiosas.
Textos Sagrados e Tradições orais	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os textos sagrados, percebendo-os como referenciais de ensinamentos sobre a fé e a prática das tradições religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar nas narrativas sagradas os conceitos do sagrado. Distinguir nas histórias sagradas os mitos das verdades de fé. Entender que as narrativas sagradas surgiram dos mitos e história dos povos. Perceber que as tradições religiosas se fundamentam nos textos sagrados. Perceber nos textos sagrados propostos de valorização da vida e construção da cidadania. 	Textos sagrados orais e escritos. Espaços sagrados da comunidade. <ul style="list-style-type: none"> Os mitos e segredos sagrados. As diferentes celebrações e práticas religiosas. Os acontecimentos religiosos. Histórias da criação.



EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Ritos	<ul style="list-style-type: none">• Compreender a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos.• Compreender a linguagem simbólica da cultura e da tradição religiosa da comunidade.• Compreender que os símbolos religiosos são significativos e necessários para as manifestações religiosas.	<ul style="list-style-type: none">• Perceber que os templos, ritos e festas religiosas oportunizam momentos sagrados de louvor, agradecimento, celebração e realização de encontro pessoal e comunitário com o transcendente.• Identificar os símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando os seus significados.• Entender os rituais como práticas religiosas.• Perceber os sinais que revelam sentimentos religiosos e sentir-se participante da religiosidade.• Reconhecer o uso do símbolo como meio para comunicação de sentimentos e experiências.• Relacionar as principais datas religiosas, festas e comemorações realizadas no município.• Pesquisar os variados ritos e festas culturais e religiosos da comunidade.• Analisar as diversas simbologias e suas afirmações de verdade.• Conhecer as diversas manifestações culturais e religiosas do país, ritos e símbolos (afro, indígena e outros).	<p>O significado dos ritos das tradições religiosas.</p> <p>Rituais de passagem, celebrativos e litúrgicos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Práticas religiosas significativas elaboradas pelos diferentes grupos religiosos. <p>Símbolos religiosos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa.• Ritos e festas religiosas.• Práticas e costumes das comunidades religiosas.

EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Ethos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que o relacionamento com o outro é permeado por valores. • Conhecer o conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis do contexto da respectiva cultura. • Conhecer os limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir-se como ser humano. • Respeitar a si mesmo e aos outros. • Entender que os nomes são importantes, porque identificam as diferenças com as pessoas. • Partilhar e conviver respeitando as pessoas, construindo um ambiente de paz. • Conviver harmoniosamente com o diferente, respeitando as diversas manifestações religiosas. • Desenvolver atos e atitudes de cuidado e respeito ao próprio corpo e ao meio em que vive. • Participar de discussões éticas e religiosas, interagindo conforme as regras estabelecidas com os outros . • Relacionar-se e conviver bem com os colegas no ambiente escolar. • Saber ouvir e respeitar as diferentes posições religiosas das pessoas com as quais convive. • Reconhecer a importância da religiosidade na convivência familiar. 	<p>Alteridade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientações para o relacionamento com o outro. • O Eu. • Eu sou eu com o outro. • Eu e o outro somos nós. • Os valores humanizam. • Cada pessoa tem o seu jeito de ser e acreditar. <p>A riqueza das diferenças religiosas.</p>



8.3.5 Referências

- ALCUDIA, Rosa, et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARNIATO, M. Inês. **Coleção de ensino religioso fundamental**. São Paulo: Paulinas, 2001. 9 v.
- FONAPER. **Ensino religioso**: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. 2000. (Caderno Temático, 1).
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino religioso. São Paulo: Ave Maria, 1997.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Ensino religioso**: memória e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2005.
- PADEN, William E. **Interpretando o sagrado**: modos de conceber a religião. São Paulo: Paulinas, 2001.
- RUEDELL, Pedro. **Educação religiosa**: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich. São Paulo: Paulinas, 2007.
- SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SITES

- <http://www.fonaper.com.br>
- www.rivistadireligione.it
- [http:// geocities.com.ensinoreligioso](http://geocities.com.ensinoreligioso)
- www.comer.cjb.net
- www.pucsp.br/rever
- www.crd.com.br
- <http://geocities.yahoo.com.br.conerse>
- www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br
- www.iccsweb.org
- www.assintec.org.br
- <http://www.eufres.org/>
- <http://cienciareligioes.ulusofona.pt>

**NOVO,
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS



9 ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Por meio da linguagem o homem pensa, conhece, se apropria, interfere sobre o mundo, o reorganiza e o rerepresenta em símbolos que são a base dessa produção humana. Desse modo, quanto mais ele compreende a linguagem fazendo sentido, como trabalho simbólico, mais torna-se capaz de conhecer a si mesmo como ser imerso em uma cultura e no mundo em que vive.

A linguagem é a mediação entre o homem e a realidade. Ela possibilita a reflexão, a crítica e a intervenção e torna possível a transformação do homem e do mundo em que vive. Ela articula significados coletivos que são compartilhados socialmente variando de acordo com os grupos sociais em seus tempos e espaços diferenciados.

Levando em conta os princípios acima que consideram o homem inserido em sua cultura, na sociedade e na história as disciplinas da área propiciam não só a sua inserção como sujeito atuante nessa sociedade, interferindo e atuando em prol do meio ambiente e no respeito às diversidades, mas o torna protagonista de ações de reorganização dessa realidade.

Como marco e herança social, a linguagem é produto e produção cultural e tal como o homem que a manifesta é criativa, contraditória, pluridimensional e singular ao mesmo tempo. De natureza transdisciplinar, até mesmo quando enfocada como área de conhecimento, os estudos da linguagem têm como ênfase a produção de sentidos.

Nesta perspectiva, os sistemas de linguagem envolvem as manifestações e conhecimentos: linguísticos, musicais, corporais, gestuais, espaciais e plásticos. Tais sistemas compreendem, nos anos iniciais, a Língua Portuguesa, as Artes e a Educação Física.

A **Língua Portuguesa** na educação escolar compreende a língua como um objeto histórico, irregular, variável, gerenciado por seus usuários para promover-lhes a interação com outras pessoas. Da perspectiva da enunciação, a língua pode ser concebida como um conjunto de signos utilizados na comunicação, e a linguagem, a atividade discursiva, a forma de pôr a língua em movimento. O espaço privilegiado para isso é

a interlocução, compreendida como o local de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos. Pensar a linguagem a partir do processo de interlocução significa instaurar o processo educacional sobre a singularidade dos sujeitos, em contínua constituição, à medida em que interagem com os outros. Isso significa que o aluno deve ser o sujeito da aprendizagem e o sujeito de seu texto, porquanto é ele quem realiza a interação e produz o conhecimento.

Artes insere-se na área de linguagem como uma expressão humana que oportuniza o compartilhar das culturas em sua diversidade e congrega valores, posturas, condutas que a caracterizam e ao mesmo tempo a diferenciam de outras áreas de conhecimento e outras manifestações de linguagem. Fazer arte é materializar as experiências e percepções sobre o mundo em formas, cores, sons e gestualidades, resignificando-as em processos poéticos configurados pela ação de um gesto criador. Como produção simbólica a Arte não é funcional, não é instrumental, nem se prende a normatizações que a regulem, mas imbricada com o Trabalho é detentora de um poder que a distingue de outras produções humanas, pois a ela é permitido explorar por outros suportes e materialidades as diversas

formas que possuímos de expressão, como nas artes visuais, nas danças, nas encenações teatrais e na música.

A **Educação Física** pode ser compreendida como área que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde e relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos. Essa disciplina deixa de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção da aptidão física e ao desempenho de atividade física, tomando a ideia de que a linguagem humana é produto da cultura e que a comunicação é um processo cultural. Sendo assim, a linguagem corporal como produto da cultura, deve ser abordada com base nos temas da “cultura corporal” humana. Essa visão contempla o eixo da cultura, mas não descarta o eixo do trabalho que surge como possibilidade de garantir a contribuição da Educação Física na formação humana, na construção de uma postura reflexiva no mundo do trabalho. Além disso, reconhece o eixo ciência na realização da transposição do saber comum ao saber sistematizado e contextualizado.



9.1 Língua Portuguesa

O conhecimento e as relações estabelecidas por ele configuram-se como o pilar de natureza epistemológica* que sustenta o currículo de Língua Portuguesa que aqui se apresenta. Distinta é, todavia, a maneira de considerar o conhecimento, qual seja, uma interpretação histórico-social e não um dado objeto. Desse ponto de vista, toma-se o conhecimento linguístico-cultural como resultado de um processo dinâmico – como algo aberto e inacabado –, favorecido pela interação sujeito-objeto, mediado pelo professor. Ganha tônica, como o quer Morin (2001), o saber linguístico pertinente, que articula, que permite a compreensão da totalidade do objeto que se deseja conhecer. Para isso, deverá o aluno operar com o conhecimento produzido da perspectiva de sua incompletude, o que só é possível por meio de uma rede de relações construída em momentos compartilhados com o outro. Para concretizar essa proposta, deve-se, pois, tomar a pesquisa como fundamento da formação intelectual.

As condições de gênero, de relações étnico-raciais na formação humana dos

modos como se produzem as identidades socioculturais e como nessa construção deve auferir espaço privilegiado a consciência ambiental, tanto do patrimônio natural quanto do histórico, configuram-se, também, como princípios seriamente considerados.

Deve-se, assim, compreender a língua como um objeto histórico, irregular, variável gerenciado por seus usuários para promover-lhes a interação com outras pessoas. Revela-se, aí, uma concepção interacionista da língua, eminentemente funcional e contextualizada. Da perspectiva da enunciação, a língua pode ser concebida como um conjunto de signos utilizados na comunicação, e a linguagem, a atividade discursiva, a forma de pôr a língua em movimento. O espaço privilegiado para isso é a interlocução, compreendida como o local de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos. Tais reflexões apontam para um processo educacional instaurado sobre a singularidade dos sujeitos, em contínua constituição, à medida em que interagem com os outros. Isso significa que o aluno deverá ser o sujeito da aprendizagem e o sujeito de seu texto, porquanto é ele quem realiza a interação e produz o conhecimento. (ANTUNES, 2003)

* (epistemo= conhecimento /lógico=estudo)

Para uma concepção interacionista, funcional e discursiva da língua(gem), decorre o princípio de que esta(s) só se atualiza(m) quando se põe(m) a serviço da comunicação humana em situações de atuação no social por meio de práticas discursivas materializadas em textos orais, escritos ou em outras modalidades discursivas. Por essa razão, devem os textos constituir-se no objeto de estudo da língua e o trabalho de escritura e leitura, de um modo geral, favorecer ao sujeito a apropriação do código como forma de representação cultural (GERALDI, 1991; KOCH, 1998; ANTUNES, 2003)

Com relação à concepção de escrita, esta é defendida de modo tão interativo e dialógico, dinâmico e negociável, quanto a fala. Essa perspectiva supõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações, das intenções pretendidas. Toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e estabelece relações com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Elaborar um texto escrito significa empreender uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, por meio

de sinais gráficos. Deixa, pois, o texto de ser concebido como uma estrutura acabada, para ser compreendido em seu próprio processo de organização, verbalização e construção (GERALDI, 1991).

Essa concepção permite ver o texto como resultado parcial da atividade comunicativa humana, a qual engloba processos, operações cognitivas e estratégias discursivas, postos em ação em situações concretas de interação social (KOCH, 1998), em consonância com determinados pressupostos, a partir dos quais a atividade verbal se realiza. O texto configura-se como uma manifestação, gerada a partir de elementos linguísticos, cujo objetivo é não somente permitir aos interlocutores, no processo de interação, a socialização de conteúdos, como também favorecer a própria interlocução, conforme as práticas culturais de cada contexto social. Constitui-se, o texto, assim, no momento em que os interlocutores de uma atividade comunicativa constroem-lhe determinado sentido, o que implica pensar que o sentido não está no texto – mas a partir dele se constrói – é indeterminado e surge como efeito do trabalho realizado pelos sujeitos. O texto só fará sentido se seu produtor conhecer a sua finalidade e o seu destinatário (*idem*, 1998).



Fiel a esse quadro, a concepção de ensino de língua deve criar condições para que os alunos construam autonomia, desenvolvendo uma postura investigativa. Para ensinar, em conformidade a essa concepção, será preciso que o educador pesquise, observe, levante hipóteses, reflita, descubra, aprenda e reaprenda não para os alunos, mas com os alunos.

O ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem, em situações de interação, e de abordagens interdisciplinares, não se limitando à decodificação e à identificação de conteúdos, mas ao desenvolvimento de letramentos múltiplos concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para o exercício da cidadania.

9.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

Considerando-se o plano da linguagem como base essencial para a produção, e transmissão, de todo conhecimento, institucionalizado e de mundo, e da cultura, deve-se entendê-la como o meio sem o qual todos os outros não poderiam existir.

Isso porque sem a linguagem articulada seria difícil apreender o mundo, torná-lo objeto de conhecimento, e transformá-lo, ou sobre ele intervir. Serve, pois, a linguagem à variabilidade do homem, à sua diversidade – único elemento comum a todos os homens – à atuação do homem no mundo, à tarefa cuidadosa de levá-lo a refletir sobre a consciência, a ter sua marca identitária (DA MATTA, 2000).

Serve, ainda, a linguagem para que o homem constitua-se sujeito no mundo, torne-se um *ens sociale*, interaja com o outro e reflita sobre si mesmo, a partir do contato com outros sujeitos. Considerando-se o caráter simbólico da linguagem, o sujeito, por meio de atividades de leitura e compreensão de textos, estabelece uma relação próxima com a escrita e, nessa tarefa, fala de si, do outro e do mundo, atribuindo novos sentidos aos seus processos subjetivos. Portanto, a competência de o sujeito interagir no, e com o mundo ocorre por via da linguagem, meio em que as realidades são construídas. Isso significa dizer que os conhecimentos são construídos por meio da linguagem, em que ações dos sujeitos produtores são controladas ou geridas por outros sujeitos, por meio de linguagens. Nessa tarefa, o

sujeito se desenvolve e se socializa. É, pois, na interação com as diversas instituições sociais, por meio da linguagem e de seus distintos níveis e registros, que o sujeito aprende e apreende as maneiras de funcionamento da própria língua – como código e como enunciado – e com isso constrói seus conhecimentos com relação ao seu uso nos diversos contextos.

Sendo o homem um sujeito historicamente construído, são suas atividades, com o uso da linguagem e da língua, marcadas pelo contexto socio-histórico e pontilhadas pelos significados e sentidos, de acordo com os contextos onde foram produzidas. Tais atividades capacitam-no a agir e a transformar a mesma história que o construiu, resignificando-a, para construir sua identidade social e cultural.

Na interação com as diversas instituições sociais, o aluno amplia e enriquece a sua linguagem. Cabe, então, a escola se organizar para receber a ele e a sua diversidade cultural, em suas salas de aula. Na escola, terá esse sujeito a oportunidade de recorrer às práticas orais e escritas do sistema linguístico com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, para, por meio da língua, construir seu saber formal, não des-

considerando os saberes informais que ele traz consigo.

A partir da compreensão de que é dentro e pela língua que o indivíduo e a sociedade se determinam mutuamente e considerando-se, como Castells (2002), que a identidade é a constituição de significados a partir de um ou vários atributos culturais, disponíveis no ambiente social, o aluno deverá saber que a língua é o principal elemento para o processo de individualização, pois além de suas características próprias, funciona como veículo, forma e ambiente por onde surgem a maior parte dos demais atributos. Assim, a troca que permite ao indivíduo elaborar uma visão de si mesmo e de sua identidade ocorre por meio da língua, inicialmente a língua falada. Em alguns casos, como nas sociedades ágrafas e dos analfabetos, a forma falada prevalecerá durante toda a vida do indivíduo, enquanto nos ambientes de escrita, outras modalidades de trocas culturais com a sociedade poderão ocorrer. O fato é que sendo o ser humano uma criatura linguística e sendo o mundo onde age conhecido e descrito por meio da língua, nada existe fora do domínio da língua. Deverá o aluno ter a consciência de que a língua, o discurso, o texto, o jargão, tudo é variável, mas não



a mensagem que transmitem. Isso, para refletir sobre a opressão que está enraizada na maneira como nós e os outros somos construídos linguisticamente, na maneira como somos posicionados por palavras em relação a outras tantas palavras ou por códigos, estruturados em forma de língua. O aluno precisa conceber que nosso ser, nossa identidade e até nossa subjetividade são constituídos por meio da língua (MACNALLY, 1999), que o domínio da língua padrão permitir-lhe-á se comportar em determinadas situações formais do cotidiano.

No caso da literatura, esta propicia ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, capacita-o a lidar com o simbólico e a interagir consigo mesmo, com o outro e com o mundo em que vive, possibilitando-lhe assumir uma postura reflexiva, tomando consciência de si e do outro em relação ao universo letrado, tornando-se capaz de ser protagonista de uma ação transformadora. A Literatura propicia, ainda, uma reflexão política ao educando em reconhecimento do ser humano como um ser histórico-social que sofre transformações com o decorrer do tempo.

9.1.2 Objetivos da disciplina

Adota-se neste currículo a concepção de eixo como o elemento que funda e direciona os princípios da formação do aluno. Essa noção de eixo reforça a ideia de integração e de movimento e o caráter de provisoriade, de incompletude e de continuidade do conhecimento. Eixo pode ser compreendido, também, como algo que permeia, concepção essencial para a formação humana, razão por que os conteúdos gerais específicos se organizam em grandes eixos.

Língua

1. Favorecer que o aluno conheça como e por que determinadas práticas de linguagem e determinados usos da língua, e de diferentes linguagens, são historicamente legitimados e transitam segundo demandas específicas.
2. Proporcionar uma compreensão das normas gerais do funcionamento da língua, permitindo que o aluno veja-se incluído nos processos – de produção e compreensão textual – que se implementam na escola, ou fora dela.
3. Favorecer um olhar sobre os conjuntos de normas e fatores que concorrem para a variação e variabilidade linguística, textual

e pragmática, necessários à leitura e à escrita, sendo o texto o referencial de partida.

Linguagem

1. Permitir que o aluno interaja, crítica e ludicamente, com diferentes manifestações da linguagem em situações de produção e leitura de textos escritos, orais, imagéticos, digitais, entre outros.
2. Possibilitar uma experiência com as diferentes manifestações da linguagem como a dança, o teatro, a música, a escultura, a pintura e o movimento do corpo bem como a variedade de ideias, de culturas e de formas de expressão, reconhecendo nestas manifestações as marcas da diversidade humana.
3. Permitir que o estudante conceba a linguagem como espaço propício para a tomada de consciência acerca das desigualdades sociais, e da necessidade de sua atuação com vistas a uma sociedade mais justa.
4. Propiciar o conhecimento da linguagem verbal e não-verbal (inclusive Libras e Braille) para que o aluno possa interagir com vários sujeitos em suas especificidades linguísticas.

Literatura

1. Criar espaço para vivências e cultivos de emoções e sentimentos humanos, bem como para experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestações da(s) linguagem(ns) para levar a efeito o discurso.
2. Favorecer a produção de lócus em que se compreendam as transformações histórico-socioculturais pelas quais o homem passa, por meio da linguagem literária, de modo a pensar a complexidade do mundo real.
3. Promover o letramento múltiplo como ferramenta para o exercício da cidadania.
4. Possibilitar o conhecimento das escolas literárias, obras e autores, inclusive da literatura capixaba.

Cultura e conhecimento de mundo

1. Criar condições para que os alunos construam sua autonomia na sociedade contemporânea – tecnologicamente complexa e globalizada – comprometidos com a preservação da memória cultural e do patrimônio natural capixabas.



2. Favorecer espaços para a leitura de textos de diferentes conteúdos para a discussão de temas transversais, refletindo sobre o texto e sobre si mesmo, considerando sua situação no mundo.
3. Proporcionar momentos de reflexão de modo a descoisificar o homem por meio da leitura da vida, propiciando contato com um conhecimento que não pode ser mensurado.
4. Promover aulas de campo para envolver o educando em relevantes aspectos culturais do estado, tais como visitas a sítios arqueológicos, a parques ecológicos, a espaços remanescentes quilombolas, a comunidades indígenas, a manifestações culturais e a locais de culturas em movimento.
5. Favorecer o desenvolvimento da cultura do saber ouvir e a falar em situações diferenciadas; respeitando a diversidade nos modos de falar.
6. Propiciar situações para o aluno observar o meio em que vive, refletindo sobre sua participação no processo de sustentabilidade.
7. Ensejar momentos para o estudo das origens da cultura capixaba e da

formação da sua identidade histórico-cultural.

8. Valorizar a diversidade humana em suas diversidades, promovendo a formação do aluno num âmbito ético, crítico e intelectual, levando-o a opor-se a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação.

9.1.3 Principais alternativas metodológicas

Propõe-se um ensino de língua portuguesa sustentado no desenvolvimento: da expressão oral, da expressão escrita e das habilidades leitora e escritora, considerando o texto o ponto de partida e de chegada, verdadeiro objeto de estudo da língua, para análise de seus usos (estudo linguístico e epilinguístico), explorando-lhe os múltiplos sentidos, analisando-lhe a estrutura gramatical e a construção de seus sentidos. Ou seja, o texto conduz as análises em função do qual se recorre às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento e aos sentidos produzidos em seu interior.

No caso do ensino de atividades de escrita, estas devem partir de condições concretas

de produção. Toda escrita pressupõe uma reescrita e um planejamento para execução de cada etapa (planejar, escrever, reescrever). Ao final, utilizar a escrita como ferramenta de integração do aluno à vida de seu meio social. *Grosso modo*, as aulas de português deverão configurar-se como espaço para o aluno falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa.

Ensinar o leitor-aluno a fixar objetivos e a ter estratégias de leitura, de modo a perceber que esta depende da articulação de várias partes que formam um todo é, então, um pressuposto metodológico a ser considerado. O leitor está inserido num contexto e precisa considerar isso para compreender os textos escritos. Em sala de aula, configuram-se como estratégias de preparação para a leitura as ações de descobrir conhecimentos prévios dos alunos, discutir o vocabulário do texto, explorar a seleção do tema do texto, do assunto tratado, levantar palavras-chave ligadas a esse tema/assunto, e exercitar inferências sobre o texto.

Para as atividades de leitura, recomenda-se explorar diversos gêneros textuais e literários, considerando a leitura imagética, silenciosa, oral e coletiva; lançar mão de

reportagens jornalísticas, escolhidas pelo aluno, transformando-o em protagonista, repórter por um dia; e explorar leituras de materiais concretos relacionados ao seu cotidiano, tais como, rótulos, passagens, bulas, destacando a visão que o aluno tem sobre o objeto e dirigir leituras de textos conhecidos dos alunos, tais como parlendas, cantigas de roda, quadrinhas.

Deve-se estimular debates sobre temas variados, possibilitando que o aluno argumente, emita opiniões, justifique, ou defenda opções tomadas, critique pontos de vista alheios e, a partir daí, produza textos. Cumpre destacar que as atividades de falar/ouvir constituem-se parte integrante da competência comunicativa dos falantes, vez que apontam para ações efetivas de interpretação tal como acontece quando o leitor toma contato com a escrita (ANTUNES, 2003).

A produção de textos poderá ocorrer por meio de dobraduras, cantinho de leitura, listagem de time de futebol, animais, flores, agenda telefônica, endereços dos alunos em ordem alfabética, encartes de supermercados, receitas, produção de história em quadrinhos, bilhetes, poesias, recorte de palavras, correio escolar, cartão de felicita-



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

ções, jornais, entrevistas, piadas, excursões, transformação de um gênero textual em outro, entre tantos. Outra alternativa metodológica é a produção de um texto oral após leitura de uma narrativa.

Outra estratégia metodológica, de nível um pouco avançado, é a tarefa de escrever textos a duas e a quatro mãos, sob a orientação do professor, observando as relações morfológicas, sintáticas e semânticas, explorando as funcionalidades da língua.

9.1.4 Conteúdo Básico Comum - Língua Portuguesa Anos Iniciais do Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Ampliar a competência comunicativa do aluno.
- Conhecer a norma culta da língua.
- Utilizar diferentes linguagens e diferentes tipologias textuais.
- Interatuar com dados, argumentos, fatos e informações contidos em diferentes textos.
- Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente.
- Conviver, crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizado em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital entre outras.
- Demonstrar capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.
- Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos, considerando sua diversidade sociocultural.



1º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos e 1ª e 2ª Séries

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Transmitir recados com objetividade e clareza.• Emitir opinião e fazer comentários pessoais.• Interpretar textos orais (a partir de histórias ouvidas), gravuras, gráficos e outros.• Observar e descrever detalhes de diferentes situações cotidianas.• Relatar experiências de situações vividas e presenciadas.• Expressar-se oralmente com clareza e objetividade.• Interpretar histórias em quadrinhos, pequenos textos escritos, identificando ideias principais.• Identificar aspectos sonoros da língua.• Conhecer o alfabeto e a representação escrita de cada letra identificando-as na formação das palavras.• Reconhecer a ordem das letras no alfabeto.• Ler, e reconhecer, textos variados e de diferentes gêneros.• Escrever palavras, frases e textos.• Produzir textos de vários gêneros, obedecendo às estruturas e os mecanismos de articulação da língua.• Reescrever textos lidos e ouvidos identificando os diferentes tipos de letra.• Utilizar os sinais de pontuação e acentuação na produção de texto.• Relatar com segurança fatos de sua história e de outros.	<p>EIXO LINGUAGEM</p> <p>Garante o acesso ao conhecimento linguístico-textual-discursivo necessário à vida na sociedade pós-moderna.</p> <p>PROCESSOS ORAIS DE INTERLOCUÇÃO: recados, diálogos, entrevistas, texto coletivo, produção e interpretação de diversos gêneros textuais (poemas, trava-línguas, quadrinhas com rimas, história em quadrinhos, histórias mudas, gráficos, letras musicais, cantigas de roda).</p> <p>PRÁTICAS DISCURSIVAS: descrição de gravuras, atividade de escuta (história lida e contada), relatos orais de passeios, visitas e vídeos, exercícios dos diferentes níveis de fala.</p> <p>EIXO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO</p> <p>Estuda o alcance, as fontes e os limites do conhecimento humano, buscando levar o aluno a diferenciar o conhecimento da simples opinião, o conhecimento científico de outros tipos de conhecimento e onde, nesse campo, se localiza o conhecimento linguístico-literário.</p> <p>CONHECENDO O CÓDIGO LINGUÍSTICO</p> <p>História (o surgimento do alfabeto) e função da escrita.</p> <p>Elementos estruturais básicos do código escrito (Palavra formada por letra, texto formado por palavras, Ordem alfabética).</p> <p>As formas, os sons e os nomes das letras do alfabeto (habilidade de diferenciar).</p> <p>A diferença entre letra, desenho e número.</p> <p>APLICANDO O CÓDIGO LINGUÍSTICO</p> <p>Produção de diversos gêneros textuais (estudo de rótulos, cartazes, placas, símbolos, jornais, gibis, preenchimento de ficha e dados diversos e outros).</p> <p>Atividades reflexivas de produção textual (Reescrita e auto-correção de texto).</p> <p>Estrutura e articulação do texto (Segmentação das palavras no texto, letra maiúsculas e minúsculas, pontuação, paragrafação, margem, separação de palavras).</p>

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Observar, comentar e registrar as transformações ocorridas no tempo e no espaço. • Enumerar as etapas de seu desenvolvimento. • Perceber a importância das diversas culturas e sua influência em sua formação. • Valorizar o convívio com os diversos grupos sociais, respeitando as diversidades. • Localizar-se no espaço com relação à família, ao bairro, à cidade, ao Estado, ao país, ao planeta e identificar seu espaço social em textos jornalísticos ou de outras mídias. • Localizar-se no tempo com relação à história de seu Estado e posicionar-se em relação às ações acontecidas, tanto do ponto de vista do tempo do enunciado, quanto do ponto de vista do tempo contemporâneo. • Consultar o dicionário e a internet para busca de palavras desconhecidas ou palavras-chave de textos diversos. • Conferir as respostas com as do colega discutindo as divergências de sentido, verificando as respostas a partir dos textos. • Demonstrar seu conhecimento vocabular por meio de torneios de conhecimento de mundo ou de tarefas de interpretação textual. • Seriar ações contidas nos textos, ordem de palavras conforme sua abrangência de sentido e orações que estruturam o texto conforme sua densidade. 	<p>EIXO CULTURA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO</p> <p>Para que o humanóide se transforme em humano é preciso que receba uma dose de cultura, por meio da educação, o que lhe possibilita viver no social, no interior das instituições sociais, relacionando-se eticamente com o outro. Esse eixo concebe o espaço escolar como o organismo vivo onde se estabelecem relações e se produzem conhecimentos, confirmando o pressuposto que a educação é porto de passagem para a construção real do ser humano, tendo em vista sua incompletude. Esse eixo busca estudar a influência da educação no social e como o homem, ao mesmo tempo em que é produtor, é também produto da cultura.</p> <p>Contação de histórias e da minha história.</p> <p>O homem e seu desenvolvimento biológico e cultural (biodiversidade e diversidades).</p> <p>Socialização do homem e o convívio com o outro: família, religião, escola, grupo local e global e o papel que a linguagem ocupa neste processo de socialização.</p>



3ª Série

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Usar adequadamente a linguagem oral em seu cotidiano.• Reconhecer a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade.• Distinguir os diferentes gêneros textuais, utilizando-os de acordo com o contexto social.• Comparar diferentes gêneros textuais, apontando suas características.• Combinar partes distintas de um texto e depois transformar esse todo desarticulado em um todo coerente, por meio do emprego adequado de conectores e relatores.• Copiar no caderno partes de um texto e identificar seus elementos de coesão, verificando os elementos que contribuem para a construção do sentido.• Categorizar o texto em suas estruturas basilares.• Apreciar textos de diversas culturas.• Comparar o funcionamento das diversas culturas em seu espaço de vivência.• Reconhecer as diversidades culturais de modo a contribuir para o combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação e à homofobia, aplicando-os em sua vida.• Conhecer a biodiversidade de sua cidade e seu estado para aprender a preservá-la.	<p>EIXO LINGUAGEM</p> <p>PROCESSOS ORAIS DE INTERLOCUÇÃO Diferentes gêneros textuais em uso na sociedade:</p> <ul style="list-style-type: none">• Textos Práticos: bilhetes, anúncios e propagandas, cardápios, convites, bulas de remédios, panfletos etc.• Textos Literários: poemas, contos, crônicas, fábulas, parlendas, cantigas de roda, letras de música, charges etc.• Textos Informativos: jornais, enciclopédias, gramáticas, dicionários, mapas, gráficos, tabelas, resenhas etc. <p>EIXO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO</p> <p>A COMUNICAÇÃO ESCRITA Produção de textos escritos em circulação na sociedade: cheques, cartas, bilhetes, convites, e-mails, sites, poema, diálogo, parágrafo (dissertativo, narrativo e descritivo).</p> <p>CONHECIMENTO LINGUÍSTICO O texto e noções de sua estrutura – alfabeto, ordem alfabética, sílaba, divisão silábica na mudança de linha, acentuação gráfica, sinais de pontuação, tipos de frases e parágrafo, sinônimo e antônimo, principais classes de palavras: substantivos, artigo, adjetivo, numeral, pronomes, verbos.</p> <p>EIXO CULTURA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO</p> <p>Estudo das raízes afro-indígenas capixabas. Leitura das narrativas de fundação indígenas. Debate político sobre temas da contemporaneidade como forma de fortalecer a democracia. Biodiversidade e diversidade cultural.</p>

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Usar adequadamente a linguagem oral em seu cotidiano. • Reconhecer a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. • Distinguir os diferentes gêneros textuais, utilizando-os de acordo com o contexto social. • Comparar diferentes gêneros textuais, apontando suas características. • Combinar partes distintas de um texto e depois transformar esse todo desarticulado em um todo coerente, por meio do emprego adequado de conectores e relatores. • Copiar no caderno partes de um texto e identificar seus elementos de coesão, verificando os elementos que contribuem para a construção do sentido. • Categorizar o texto em suas estruturas basilares. • Apreciar textos de diversas culturas. • Comparar o funcionamento das diversas culturas em seu espaço de vivência. • Reconhecer as diversidades culturais de modo a contribuir para o combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação e à homofobia, aplicando-os em sua vida. • Conhecer a biodiversidade de sua cidade e seu estado para aprender a preservá-la. 	<p>EIXO LINGUAGEM</p> <p>LINGUAGEM ORAL E ESCRITA</p> <p>Textos de gêneros diversos: contos, mitos, fábulas, lendas, parlendas, trava-línguas, piadas, histórias em quadrinhos, literatura de cordel, poemas, canções, notícias, diário pessoal.</p> <p>Leitura e interpretação de texto.</p> <p>Produção de texto individual e coletiva.</p> <p>Intertextualidade e construção de significados intertextuais em obras já conhecidas.</p> <p>LINGUAGEM E PARTICIPAÇÃO SOCIAL.</p> <p>Textos de gêneros diversos: poemas, canções, história em quadrinhos, cartas, contos, mitos, fábulas, lendas, poemas, canções, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, histórias em quadrinhos, piadas, instruções, notícias, relatos e entrevistas.</p> <p>Textos extraverbais (ex: fotografia, música, dança, pintura, escultura e outros).</p> <p>Observação e uso da língua oral em situações sociais de comunicação.</p> <p>Produção de textos de diferentes tipologias, operando com os conhecimentos sobre a língua.</p> <p>Diferentes discursos em situações de comunicação escrita.</p> <p>Pesquisa no dicionário para o aperfeiçoamento da ortografia nas produções textuais.</p> <p>Aplicação do conhecimento gramatical em situações de comunicação oral e escrita.</p>



HABILIDADES	CONTEÚDOS
	<p>EIXO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO</p> <p>Itens da gramática normativa (em situações de leitura, produções de textos orais e escritos, de forma significativa e contextualizada):</p> <ul style="list-style-type: none">• Substantivo (conceito).• Divisão silábica: dígrafo, encontro consonantal, encontro vocálico (ditongo, tritongo, hiato).• Revisão: verbos (conceito / infinitivo).• Tempos verbais (presente, pretérito, futuro).• Concordância verbo-nominal.• Discurso direto e indireto.• Pronomes: pessoais, oblíquos, de tratamento, possessivos, indefinidos e demonstrativos.• Preposição.• Artigo definido/indefinido.• Ortografia contextualizada.• Adjetivo e locução adjetiva.• Interjeição, onomatopéia.• Sinais de pontuação. <p>Itens da gramática normativa (em situações de comunicação funcional):</p> <ul style="list-style-type: none">• Acentuação (acentos agudo, circunflexo e grave).• Numeral (noção e escrita dos cardinais e ordinais).• Verbos e concordância verbal.• Advérbios (tempo, dúvida, modo, negação, afirmação). <p>EIXO CULTURA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none">• Respeito às diferentes formas de expressão oral (regionalismo, sotaques etc).• O hábito diário da leitura de fontes diversas.• Preservação do patrimônio cultural e histórico.• Adoção de espírito investigativo (pesquisa).• A cultura da pesquisa em dicionário.• Exercícios práticos de situação de uso da língua os quais demonstrem uma postura cidadã crítica e reflexiva.

9.1.5 Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- AZEREDO, J.C. (Org.) **Língua portuguesa em debate**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- CARNEIRO, A. Dias. **Texto em construção**: interpretação de texto. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. **Redação em construção**: a escritura do texto. São Paulo: Moderna, 1995.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- CASTRO, Celso. **Evolucionismo cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- CEREJA, Willian Roberto. **Português**: linguagens. São Paulo: Atual, 2002.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma Introdução à antropologia social. São Paulo: Rocco, 2000.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.
- McNALLY, David. Língua, história e luta de classes. In: WOOD, Ellen; FOSTER, John B. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- PEREIRA, Helena Bonito. **Na trama do texto**: língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2004.



9.2 Artes

9.2.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

“Se queres conhecer o mundo, observa teu quintal”

Provérbio Chinês

As Artes no universo escolar vivenciaram diferentes concepções conceituais do período colonial à contemporaneidade, refletindo e por vezes determinando o espaço ocupado por essa disciplina no currículo escolar e as práticas instituídas na escola. Afirmamos assim, que a inserção da Arte na escola se relaciona com o contexto histórico-social, estético e artístico da qual ela se origina. Esse contexto gerou teorias como da *arte como expressão* e da *arte como conhecimento* que, embora diferenciadas, influenciaram a educação da arte.

Das propostas educativas do período da Escola Nova e, provavelmente, de leituras superficiais das obras dos teóricos Victor Lowenfeld e Herbert Read, as práticas educativas em arte até a década de 80, estavam em sua maioria, reduzidas a um *laisse faire*, como um “fazer por fazer”, concretizado nas chamadas “atividades artísticas”. No final da década de 1980, a arte é tratada *como linguagem*, mas com uma ênfase em seus as-

pectos formais específicos, deixando de lado conteúdos e intertextos que dialogam com o assunto ou obra em questão. Em decorrência deste pensamento surge a fragmentação dos saberes em detrimento da valorização dos elementos formais resultando em proposições fechadas e desconsiderando os conteúdos e as múltiplas relações que se estabelecem a partir de sua leitura.

Já na década de 1990 a proposta preconizada por Barbosa (1991) considera a arte não somente como expressão mas como cultura, e aponta a necessidade de sua contextualização e leitura.

Acreditamos que a arte na educação escolar deve ser considerada em suas dimensões artísticas, estéticas e culturais, englobando tanto os estudos das obras e suas inserções contextuais, históricas e sociais, quanto o acompanhamento das transformações de sentido realizadas em seus percursos nos diferentes sistemas dos quais ela abrange. Considera-se assim, não somente e exclusivamente o sistema da arte e de suas idealizações e definições hegemônicas, mas a arte incluída como bem cultural em sua diversidade de produção étnica em suas diversas manifestações culturais. Desse modo, a arte na educação escolar deverá ser pautada em atitudes e experiências pessoais, sociais e históricas. Ela é uma forma de linguagem

que congrega significações, saberes, expressão e conteúdo, objetivando a interação e a apreensão da/na obra e entre os sujeitos que a contemplam e/ou participam dela em suas múltiplas dimensões e constituições.

No texto “A arte e sua relação com espaço público”, de Agnaldo Farias, há uma reflexão que nos interessa sobremaneira quando discutimos a contribuição da área das artes para a formação humana. Segundo o autor “[...] a arte não é algo que se oferece, mas é uma potência. É uma sensação que não conclui nos sentidos”. (Farias, 1997: p.3)¹⁵

E então nos perguntamos: em que a experiência da arte contribui?

Para dialogar com nossas possíveis respostas recorremos a Fernando Pessoa que escreveu sobre a função da natureza da importância da arte; “[...] A necessidade da arte é a prova de que a vida não basta.”¹⁶

Inventamos a arte, sabemos que ela não se esgota em nossos sentidos e neste diálogo,

o escritor Jorge Miguel Marinho¹⁷ diz que “[...] a arte, junta a inventividade do imaginário e o registro concreto de real, é apelo coletivo, expressão comunitária, espelho de todos e de cada um”. Desnecessário dizer que a arte está sempre a favor da vida e, como tantos poetas já insistiram, ela é o sonho que todos nós sonhamos em busca de um ideal. Daí que a sua função mais humana, política e revolucionária seja revelar que a vida pode ser mais completa e comunitariamente mais feliz. Por outro lado, nas ações e transformações que o homem realiza que envolvem os processos de produção materiais, inserem-se também o que chamaremos aqui dos “não materiais”. Trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos que comportam habilidades, atitudes e hábitos. São “[...] produções do saber, seja sobre a natureza, seja sobre o saber, sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, 1991, p.20)¹⁸. Nesse proceder, de produção de sua existência material e não material, o homem pelo trabalho, cria o mundo da cultura e se insere como sujeito de suas próprias ações – de caráter social, cultural e histórico (Ruschel, 2003)¹⁹. É a Arte e

15 A arte e sua relação com o espaço público. Palestra proferida na abertura do V Encontro Técnico dos Polos da Rede Arte na Escola em 28.04.1997, transformado em texto e publicado no site www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos.

16 Citação extraída do site www.cenpec.org.br/memória. Artigo: A Arte é de todos, pág. 01. Em 19 de setembro de 2008 às 12h00.

17 Citação extraída do site www.cenpec.org.br/memória. Artigo: Amigos da escola – A arte é de todos, anexo Com vocês: As Artes! Pág. 05. Em 19 de setembro de 2008 às 12h00.

18 Demerval, Saviani. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez. Autores associados, 1991.

19 Nunes, Ana Luíza Ruschel. **Trabalho, arte e educação: formação humana e prática pedagógica**. Santa Maria: Editora UFSM, 2003.



a cultura mediatizadas e manifestadas por uma variabilidade signica, indissociando o homem da sociedade. Como produção humana a arte e a ciência sempre andaram juntas, ambas lidam com a inventividade, com a pesquisa, com a busca do conhecimento. Entretanto, enquanto uma tem de apresentar resultados e comprovações, a outra lida com o simbólico.

Desse modo, as manifestações artísticas favorecem a aproximação da escola com a comunidade fazendo ver que o mundo, hoje visto como um espaço muitas vezes opaco, é composto de tantas coisas que aquele que trabalha com educação pode mediar a capacidade criativa e a sensibilidade de seus alunos, pois estas são competências fundamentais no mundo do trabalho atual. No desenvolver de processualidades artísticas, os sujeitos entram em contato com elementos que lhe fornecem meios para observar, perceber e atuar no mundo de forma mais ampla.

9.2.2 Objetivos da disciplina

- Possibilitar a compreensão das diversas manifestações da arte, suas múltiplas linguagens dos diferentes grupos sociais e étnicos e a interação com o patrimônio nacional e internacional, em sua dimensão socio-histórica.
- Incentivar a pesquisa e a investigação possibilitando a identificação e o estabelecimento de relações entre a arte e as manifestações artísticas e culturais nos âmbitos regionais, nacionais e internacionais, em diferentes tempos históricos.
- Possibilitar a observação, a reflexão, a investigação e o estabelecimento de relações entre a arte e a realidade.
- Fomentar a inserção da arte e as possibilidades que ela apresenta como leitura de mundo.
- Promover a inserção da arte como área de conhecimento da linguagem estabelecendo diálogos com as outras áreas.
- Criar condições para articular as diferentes linguagens (visuais, cênicas, musicais e corporais) compreendendo-as como produção cultural inserida nos diversos espaços e tempos e em suas múltiplas formas de manifestação.
- Promover as leituras da arte a partir de seu plano de expressão e de seus elementos em relação e os efeitos de sentido que eles edificam.
- Explorar nas linguagens artísticas (artes visuais, artes cênicas, música e dança), suas faturas, considerando as especificidades das técnicas, dos suportes, das materialidades.
- Proporcionar espaços/tempos de produções artísticas, individuais e/ou coletivas,

nas linguagens artísticas (artes visuais, artes cênicas, música e dança) para refletir, analisar e compreender os diversos processos criativos advindos de diferentes suportes e materialidades.

- Incentivar a investigação e a vivência das linguagens artísticas (artes visuais, artes cênicas, música e dança) a partir das relações construídas por seus elementos formadores na busca pelos sentidos edificados nelas e fruí-la em suas diversas manifestações.
- Humanizar as relações pessoais e interpessoais promovendo o conhecimento artístico e estético e o respeito à própria produção e a dos colegas.
- Mediar os diálogos entre os diversos sujeitos da escola (professores, alunos, técnicos administrativos, entre outros) e os da comunidade sobre as possibilidades de inclusão que a arte proporciona em seus diferentes espaços/tempos de manifestação e de vivências.

Eixos da Educação em Artes

1. Da proposição e abrangência

Os eixos da Educação em Artes que irão compor as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo são um mapeamento das práticas planejadas

e realizadas nas aulas de artes pelos professores de Artes. Esse mapeamento é um esboço, como um primeiro desenho, dos dados coletados em pesquisa exploratória proposta durante um Colóquio realizado no dia 19 de junho de 2008 na Escola Maria Ortiz, em que estavam presentes as professoras referências de Artes, demais professores de Artes, pedagogos e técnicos da SEDU e da superintendência, totalizando aproximadamente 54 pessoas.

2. Práticas orientam outras práticas

Num processo que considera os diferentes fazeres e saberes propostos e vividos cotidianamente pelos professores que compõem a Rede Pública Estadual, esse mapeamento possui a pretensão de, num primeiro movimento, dar visibilidade às diversas práticas relatadas por cada um dos professores que atuam nos diferentes espaços escolares, nas diversas regiões de nosso Estado, para num segundo movimento agrupá-las em eixos que possuem, cada um, a particularidade de englobar “os ditos”, “os realizados”, ou seja, respondendo à seguinte indagação: quais saberes circulam nas escolas? Considera-se aqui tanto as presenças como as ausências dos saberes que compõem, e acreditamos deva compor, um currículo para a Educação em Artes. As



contribuições de cada um dos professores e dos demais integrantes dos grupos de trabalho do dia 19 de junho de 2008 possibilitaram a composição dos eixos que irão nortear o currículo de Artes em nosso Estado.

Lembramos que o que se aponta aqui é um simulacro metodológico de saberes apresentado em quatro eixos, que só foram divididos para uma melhor visualização de suas “faces”. Sendo assim, a divisão aqui apontada considera as interfaces que se formam entre os quatro eixos e a ausência de hierarquias entre eles.

Entretanto, reafirmamos que cada um desses eixos se formam e se reagrupam de modo diferenciado conforme as proposições dos professores em suas aulas de Artes. Mas entendemos que cada um deles é portador e engloba quatro pilares da Arte imprescindíveis e que devem estar presentes em um currículo de Educação das Artes. Sendo assim, a organização do planejamento escolar contemplando os eixos é uma orientação metodológica para o professor planejar as suas aulas, a partir de objetivos e conteúdos que englobam os quatro pilares de inserção da Arte na educação escolar, que envolve:

- Saberes sensíveis, estéticos – históricos e culturais
- Linguagens artísticas e seus diálogos
- Expressão/conteúdo
- Processos de criação

1. Saberes sensíveis, estéticos – históricos e culturais

Envolvem os saberes da Arte narrados nas Histórias da Arte das diversas culturas, considerando as dimensões estéticas e artísticas que as englobam. As culturas a partir de estudos transdisciplinares, intercultural e multiculturais. Os artistas e seus contextos socioculturais e estéticos. A apreensão da Arte pelo sensível e pelo inteligível. As abordagens da Arte a partir dos estudos que envolvem as teorias e filosofias da Arte. Os bens culturais pertencentes ao patrimônio da humanidade, incluindo os materiais e os imateriais (manifestações populares expressas nas danças, folguedos, alimentação, costumes, entre outros).

2. Linguagens artísticas e seus diálogos

Envolvem diversas linguagens artísticas, tais como: as artes visuais, a música, o teatro e a dança, considerando as singularidades de suas produções, os diálogos estabelecidos entre elas e as demais manifestações artísticas e culturais como as presentes nas diversas

mídias: revistas em geral, história em quadrinhos, cartazes e outros. Envolvem também, imagens em movimento do cinema, tv e produções curtas de animação e as diversas tecnologias como arte cinética, arte no computador e outras.

3. Expressão/conteúdo

As obras de arte, assim como as demais linguagens, possuem duas dimensões: um plano de expressão e um plano de conteúdo. Estes podem ser entendidos como signifiante e significado, ou seja, o primeiro suporta ou expressa o conteúdo, com o qual mantém relação de pressuposição recíproca. Nas Artes Visuais os elementos básicos do plano de expressão são: o ponto, a linha, a cor, a forma, a superfície, o volume, a textura, e o espaço dentre outros que vão formar os elementos compositivos, tais como: orientações e direções espaciais, movimento visual, proporção, contraste, ritmo, equilíbrio, harmonia, relações figura-fundo e outros. São os elementos do plano da expressão que, organizados em diferentes materialidades e suportes, compõem o conteúdo, ou seja, este só se torna visível pois é manifestado pela forma.

4. Processos de criação

Envolvem os percursos de criação do ser humano manifestado na arte pelos artistas e suas proposições e práticas englobam

as etapas, os esboços, os rascunhos, a fatura do trabalho, as apropriações da matéria a ser manipulada, as proposições e as aprendizagens decorrentes dessa processualidade. A criação em ateliês e os materiais artísticos. A apropriação de materiais do cotidiano em materiais artísticos. As fruições da arte em espaços expositivos.

9.2.3 Principais alternativas metodológicas

1. Princípio metodológico: da cultura que habita a escola às culturas que habitam o mundo em seus diferentes tempos-espacos. Da arte que é também uma experiência vivida localmente, que parte de personalidades e processualidades em diversos âmbitos para outros, de outras vivências e culturas em outros espacos e tempos. Se cada espaco vivenciado é considerado como um espaco de sentido, parte-se do entorno como o da escola que se insere na comunidade e esta em outros espacos que a englobam, como: município, Estado, nação, continente e mundo. Por outro lado, os tempos se complementam e dialogam formando uma rede de sentidos para aqueles que com eles buscam apreendê-lo. Propõe-se aqui uma aproximação



dos diversos espaços-tempos, das múltiplas experiências em arte para o diálogo dentro da escola, promovendo uma proximidade com as produções locais e delas com outras produções de diferentes estéticas, estilos, materialidades e modos de fatura. Desse modo, o currículo é uma referência e lócus agregador dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ou seja, considera os espaços e os entre-espaços compondo uma rede de informações sem uma hierarquia de saberes.

2. Princípio metodológico: do texto para o contexto – A arte já traz em si um contexto, uma história, ela está no mundo.

Propomos como princípio metodológico um percurso que parta da obra, a considere como uma produção textual humana, que possui uma discursividade, ou seja, uma historicidade e uma plasticidade e este princípio se fundamenta nos conceitos semióticos propostos por Rebouças (2006)²⁰.

Como uma teoria da significação, a semiótica entende que o sentido se constrói nas relações, ou seja, entre o texto e seu contexto

formador. Considera as produções humanas como produções textuais, sendo assim uma obra de arte, um filme, um romance, um espetáculo teatral, musical ou de dança são manifestações textuais. O modo que relacionamos uma manifestação textual com outras em seus diversos tempos e espaços se dá por intermédio de suas inclusões em seus contextos. Desse modo, trabalhar com Artes envolverá ações de leitura da obra de arte, ou das manifestações culturais e midiáticas, como um texto que abrange ao mesmo tempo, as relações estabelecidas a partir de sua estrutura interna, (seus planos de expressão e de conteúdo) e estas com o contexto (social, histórico, artístico) e os intertextos produzidos e postos em circulação em diferentes suportes e linguagens, que com ela dialogam.

Considera-se desse modo as marcas presentes na obra, tais como o seu estilo, a sua técnica, a sua composição, a distribuição da forma, o assunto tratado e até mesmo a intertextualidade estabelecida entre ela e seu título. Todas essas marcas textuais pertencem ao seu contexto formador, ou seja ao macrotexto que a engloba. Desse modo, as obras que possuem traços que a caracterizam como pertencentes a determinado estilo dialogam entre si, contudo obras de períodos e estilos diferenciados

²⁰ Rebouças, Moema Martins. **Uma leitura de textos visuais**. In: Cadernos de pesquisa em educação. Nº 24 ano 2006. Vitória: PPGÉ, 1995.

também podem dialogar, não pelos elementos do plano da expressão que organizados plasticamente compõem um estilo, mas por aproximações temáticas. Temos assim, vários modos de leitura e esta depende de como o leitor estabelece as relações, tanto sensíveis como inteligíveis, com a obra lida criando uma rede enriquecida pelo repertório de leituras que possui da arte e do mundo.

A pintura "Retirantes" (1944) de Portinari, por exemplo, trata do êxodo rural e a busca por melhores condições de vida. Esse tema está presente nas figuras do que parece ser uma família, com traços fisionômicos que caracterizam a "falta" de comida, de condições de saúde, de sobrevivência. As cores são azuladas, cinzas e pretos, reiterando no plano de expressão o que o conteúdo tematizou. Essa pintura nos remete entre outras, à obra literária "Vidas secas", de Graciliano Ramos,

às músicas com a temática do trabalho e da vida no sertão, entre outros diálogos que a intertextualidade nos possibilita realizar.

Ao assumir essa orientação metodológica em sala de aula garante-se a participação de outros modos de olhar e outras possíveis interlocuções que permeiam o estudo sobre a arte. Para tanto é necessário que o professor como propositor e mediador das ações educativas da arte possibilite o enriquecimento de seu próprio repertório artístico/cultural e o de seus alunos aproximando-se da arte e suas manifestações sociais como a frequência a espaços expositivos/culturais de seu município, de seu Estado e, se possível, de eventos realizados em outros estados brasileiros e do exterior, lembrando que, senão em presença, as visitas podem ser virtuais com o suporte do computador e da navegação pela web.



9.2.4 Conteúdo Básico Comum - Artes Anos Iniciais do Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS POR EIXO			
Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Linguagens e seus diálogos	Plano de expressão e conteúdo	Processos de criação
<ul style="list-style-type: none">• Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos e espaços da história.• Identificar e reconhecer a importância das manifestações e dos produtores artísticos e culturais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas.• Reconhecer a importância da arte e das manifestações culturais na sociedade e na vida das pessoas.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer e considerar as diversas manifestações da arte em suas diferentes materialidades: gestuais, sonoras, cenográficas e cinestésicas, presentes na natureza e nas diversas culturas de modo sensível.• Reconhecer, compreender e vivenciar em análises, leituras e produções pessoais e/ou coletivas as linguagens artísticas como integrantes dos sistemas artísticos, comunicativos e tecnológicos.	<ul style="list-style-type: none">• Compreender, experimentar e ressignificar a arte como linguagem e as manifestações artísticas.• Conhecer e considerar os planos de expressão e de conteúdo da arte e das manifestações culturais como modos de comunicação e sentido.• Experimentar, vivenciar em produções pessoais e/ou coletivas as propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas manifestados em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado, entre outros.	<ul style="list-style-type: none">• Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia).• Criação e construção de formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional).

1º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos

HABILIDADES POR EIXO				CONTEÚDOS
Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Linguagens e seus diálogos	Plano de expressão e conteúdo	Processos de criação	
<ul style="list-style-type: none"> • Observa as manifestações culturais de seu entorno (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). • Analisa as manifestações culturais de seu entorno (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). • Relaciona as manifestações culturais de seu entorno (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). • Reconhece as manifestações culturais e dos produtores artísticos de seu entorno (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece as diversas manifestações da arte (dança, música, cênicas, visuais, áudio visuais). • Reconhece produções das linguagens artísticas (estilos de dança, música, cênicas, visuais, áudio visuais). 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimenta e pratica produções pessoais e ou coletivas. • Vivencia as produções pessoais e coletivas das propriedades expressivas constitutivas nas diversas linguagens (dança, música, cênicas, visuais, audiovisuais) e as relaciona com as manifestações culturais e artísticas de seu entorno atribuindo sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cria formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional). • Constrói materialidades diversas (cenografias, musicalidades, encenações, plasticidades, espacialidades) pessoais e/ou coletivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e patrimônio cultural. • A Arte e as manifestações artísticas, culturais em âmbito local em diferentes tempos históricos (artistas locais, heranças culturais, imaginário popular entre outras). • A poética do cotidiano nas produções artísticas locais (música, áudio-visual, dança, parlendas, trovas, cantigas, grupos regionais entre outros). • A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais locais e suas relações (dança, música, cênicas, visuais, audiovisuais e outras). • Linguagens artísticas e processos de criação (elementos da composição, formas, linhas, cores, planos, volumes, espacialidades).



1ª Série do Ensino Fundamental

HABILIDADES POR EIXO				CONTEÚDOS
Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Linguagens e seus diálogos	Plano de expressão e conteúdo	Processos de criação	
<ul style="list-style-type: none">• Observa as manifestações culturais de seu entorno e em âmbito nacional (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras).• Relaciona as manifestações culturais de seu entorno e em âmbito regional (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras).• Reconhece as manifestações culturais e dos produtores artísticos de seu entorno e em âmbito regional (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras).• Reconhece a necessidade de preservação do patrimônio artístico de seu entorno e em âmbito regional.	<ul style="list-style-type: none">• Reconhece e relaciona as diferentes produções das linguagens artísticas (estilos de dança, música, cênicas, visuais, audiovisuais).• Conhece a importância das diferentes manifestações da arte (dança, música, cênicas, visuais, audiovisuais).	<ul style="list-style-type: none">• Identifica o plano de expressão das diversas manifestações artes visuais (espacialidades, cores, formas, linhas, volumes, materiais e outros).• Reconhece o plano de expressão das diversas manifestações artes visuais (espacialidades, cores, formas, linhas, volumes, materiais e outros).	<ul style="list-style-type: none">• Investiga materialidades diversas (suportes variados: papéis em diversas gramaturas, tecidos, plásticos, tecidos sintéticos, e outros).• Investiga materialidades diversas para as intervenções (materiais secos, materiais úmidos, industrializados e naturais).• Vivencia produções pessoais e coletivas em diferentes materialidades.	<ul style="list-style-type: none">• Arte e patrimônio cultural.• A Arte e as manifestações artísticas, culturais em âmbito local e regional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais e nacionais, heranças culturais, grupos regionais entre outras).• A poética do cotidiano presentes nas produções artísticas locais, e regionais (música, audiovisual, danças diversas, parlendas, trovas, grupos regionais entre outros).• A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais locais e regionais (dança, música, cênicas, visuais, audiovisuais, arte pública, monumentos da cidade e outras).• Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, cerâmica, danças de roda, jogos teatrais e outros).

2ª Série do Ensino Fundamental

HABILIDADES POR EIXO				CONTEÚDOS
Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Linguagens e seus diálogos	Plano de expressão e conteúdo	Processos de criação	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica as diferentes particularidades das manifestações culturais, regionais e nacionais (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). • Analisa as manifestações culturais de seu entorno e em âmbito nacional (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). • Relaciona as manifestações culturais de seu entorno e em âmbito nacional (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). • Reconhece a necessidade de preservação do patrimônio artístico de seu entorno e em âmbito nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona as linguagens artísticas às diferentes manifestações culturais, regionais e nacionais. • Diferencia as manifestações culturais e étnicas: afrodescendente, indígena, europeia, ciganos, oriental e outras). • Reconhece e respeita as manifestações culturais e étnicas: afrodescendente, indígena, europeia, cigana, oriental e outras). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o plano de expressão das diversas manifestações artes visuais (espacialidades, cores, formas, linhas, volumes, materiais e outros). • Reconhece o plano de expressão das diversas manifestações artes visuais (espacialidades, cores, formas, linhas, volumes, materiais e outros). • Relaciona o plano de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza os processos de criação individual e coletiva. • Constrói nas linguagens artísticas sua fatura considerando a técnica, o suporte, a composição, fruindo-as. • Utiliza das especificidades das linguagens artísticas (Artes Visuais: espaços bi e tridimensionais; elementos da teatralidade: dramatização; música: iniciação rítmica; dança: expressão corporal). 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e patrimônio cultural. • A Arte e as manifestações artísticas, culturais em âmbito local, regional, nacional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais e nacionais, heranças culturais, grupos regionais e nacionais entre outras). • A poética do cotidiano nas produções artísticas locais, regionais e nacionais (dança, ritmos visualidades contemporâneos). • A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais explorando (nas artes visuais: espaços bi e tridimensionais; no teatro: dramatização, cenografia, figurinos; música: iniciação rítmica; dança: expressão corporal). • Linguagens artísticas e processos de criação (com diferentes técnicas, suportes e composições).



3ª Série do Ensino Fundamental

HABILIDADES POR EIXO				CONTEÚDOS
Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Linguagens e seus diálogos	Plano de expressão e conteúdo	Processos de criação	
<ul style="list-style-type: none"> Compreende as particularidades das manifestações culturais, regionais, nacionais (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). Identifica as manifestações culturais no âmbito internacional (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). Reconhece a necessidade de preservação do patrimônio artístico de seu entorno e em âmbito nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisa as manifestações visuais, gestuais, sonoras, cenográficas e cinestésicas presentes na natureza e nas diversas culturas de modo sensível. Realiza diálogos e diferencia as diversas manifestações culturais (coletiva e individual, erudita e popular, clássica e profana entre outras). 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica o plano de expressão das diversas manifestações artes visuais (espacialidades, cores, formas, linhas, volumes, materiais e outros). Reconhece o plano de expressão das diversas manifestações artes visuais (espacialidades, cores, formas, linhas, volumes, materiais e outros). Relaciona e lê o plano de expressão das obras de arte e das manifestações culturais, articulando-as ao plano de conteúdo e atribuindo-lhes significados. 	<ul style="list-style-type: none"> Experimenta em produções pessoais e coletivas as propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, e instrumentos em diversas técnicas. Realiza produções inventivas e investigativas em ações, envolvendo as leituras do patrimônio imaterial e material local, regional e nacional (folguedos, lendas, canções populares e seus ritmos e melodias, teatros de rua, danças de rua, entre outros). 	<ul style="list-style-type: none"> Arte e patrimônio cultural. A Arte e as manifestações artísticas, culturais em âmbito local, regional, nacional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais e nacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais entre outros). A poética do cotidiano presente em manifestações visuais, gestuais, sonoras, cenográficas e audiovisuais na natureza e nas diversas culturas e suportes (computadores e outros). A Arte como linguagem, considerando seus dois planos formadores: estudos do plano da expressão (cores, formas, volume, espacialidades, entre outros). Linguagens artísticas e processos de criação (experimentações em produções que contemplem as propriedades expressivas e construtivas dos materiais, como na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, em fotografias e outras).

4ª Série do Ensino Fundamental

HABILIDADES POR EIXO				CONTEÚDOS
Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Linguagens e seus diálogos	Plano de expressão e conteúdo	Processos de criação	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreende as particularidades das manifestações culturais, regionais, nacionais e internacional (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). • Identifica as manifestações culturais no âmbito internacional (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). • Compara a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando. • Reconhece a necessidade de preservação do patrimônio artístico de seu entorno e em âmbito nacional e internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia as linguagens e seus suportes (corpo nas artes cênicas e na dança, materiais diversos nas artes visuais, instrumentos musicais, entre outros). • Realiza diálogos da arte com outras linguagens (moda, publicidade, arquitetura). • Relaciona a linguagem da arte em variados suportes (midiáticos, sonoros, gestuais, teatrais, cinestésicos, entre outros). 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia a arte e as manifestações culturais a partir do seu plano de expressão e de seus elementos formadores, atribuindo-lhe significado. • Reconhece o plano de expressão das diversas manifestações das artes (nas visuais, espacialidades, cores, formas, linhas, volumes, materiais; nas teatrais, espacialidades, gestualidades, movimento; nas musicais, ritmos, pausas e melodias, entre outros). • Relaciona e lê o plano de expressão das obras de arte e das manifestações culturais, articulando-as ao plano de conteúdo e atribuindo-lhes significados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza produções inventivas e investigativas com suportes e técnicas variadas: corpo, papéis, objetos industrializados e não-industrializados, da natureza e outros. • Avalia, contextualizando os saberes e fazeres adquiridos durante o processo de criação. • Explora o labor da prática artística, considerando a técnica, o suporte, a materialidade, a composição, fruindo-as e lendo-as. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e patrimônio cultural. • A Arte e as manifestações artísticas, culturais, em âmbito local, regional, nacional e internacional em diferentes tempos históricos, considerando a sua dimensão sensível e a inserção na sociedade (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outras). • A poética do cotidiano presente nas manifestações visuais, gestuais, sonoras, cenográficas, em diferentes suportes midiáticos e cinematográficos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias). • A Arte como linguagem e sua leitura, considerando seus dois planos formadores: estudo do plano da expressão e do conteúdo (cores, formas, volumes e espacialidades presentes nas obras de arte e nas artes gráficas, entre outros). • Linguagens artísticas e processos de criação (experimentações em produções que contemplem as propriedades expressivas e construtivas dos materiais, como nas pinturas, nos desenhos, nas criações de objetos, nas instalações, na arte digital, no vídeo, em fotografias e outras).



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

9.2.5 Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FARIAS, Agnaldo. **A arte e sua relação com o espaço público**. Caxias do Sul, RS, 28 abril 1997. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=8>. Acesso em: 28 abr. 2008.

MARINHO, Jorge Miguel. **A arte é de todos**. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/memória>>. Acesso em: 19 set. 2008. p. 1-5.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Trabalho, arte e educação: formação humana e prática pedagógica**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2003.

REBOUÇAS, Moema Martins. Uma leitura de textos visuais. In: **CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. Vitória, ES: PPG/UFES, n. 24, jul./dez. 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.

9.3 Educação Física

9.3.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

A inserção da Educação Física como componente curricular remonta aos próprios primórdios da escola moderna influenciada por um conjunto de fatores, todos eles condicionados pela emergência de uma nova ordem social existentes nos séculos XVIII e XIX. Dentre esses fatores esteve o desenvolvimento da Ciência Moderna, que faz com que a Medicina construa uma outra visão de corpo, dando importância ao movimento como forma de manter e promover a saúde, privilegiando o conhecimento biológico do funcionamento do corpo, embora houvesse clareza sobre as repercussões disso no comportamento (Bracht, 2001).

Até os anos de 1970, a estreita relação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte se constitui como principal referência para professores e alunos dos ensinos Fundamental e Médio, que priorizavam o desenvolvimento do aspecto biológico do aluno. Essa concepção, denominada de biologicista, ainda predominante no ensino da Educação Física, foi fortemente questionada nos anos de 1980 pelo “Movimento Renovador”. Influenciado por um contexto sociopolítico

e pelas teorias sociológicas da educação, esse movimento questiona o papel dessa disciplina na sociedade e desencadeia a produção de teorias pedagógicas críticas, que contribuem para o desenvolvimento de profundas mudanças no entendimento do que venha a ser o ensino desse componente curricular.

Foi com base nessas teorias críticas e na Ementa Curricular desta disciplina²¹ que traçamos a concepção de ensino da Educação Física deste documento curricular. Nos apropriamos da compreensão de Soares et al (1992) de que a cultura corporal humana é um conhecimento socio-histórico produzido e acumulado pela humanidade, que ao mesmo tempo em que o homem constrói a sua corporiedade ele também produz e reproduz uma cultura. Além disso, nos apoiamos no conceito de componente curricular descrito por Caparroz (2001) e Souza Júnior (2001), de que é um conjunto de conhecimentos sistematizados que deverão promover uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura com a finalidade de contribuir para a formação cultural do aluno.

²¹ A Ementa Curricular da Educação Física foi aprovada em 2004 no Seminário Regional de Avaliação das Ementas Curriculares, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), fruto das ações dessa secretaria para a escrita da proposta curricular dessa rede de ensino.



Diante disso, entendemos a Educação Física enquanto componente curricular que tem como objeto a reflexão pedagógica sobre o acervo da cultura corporal humana, produzido ao longo da história, como forma de representação simbólica presente na linguagem corporal.

Essa concepção de ensino colabora para uma compreensão dessa disciplina numa dimensão educacional mais ampla, com interfaces nos diferentes campos de saberes, como área que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde e relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos. Dessa forma, a Educação Física escolar deixa de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos, voltados para uma perspectiva restrita à promoção da aptidão física e ao desempenho de atividade física, tomando a ideia de que a linguagem humana é produto da cultura e que a comunicação é um processo cultural. Sendo assim, entende-se a expressão corporal como linguagem, conhecimento universal e patrimônio da humanidade, que precisa ser transmitida e assimilada pelos alunos. Essa visão contempla o eixo da cultura, mas não descarta o eixo do trabalho que surge como possibilidade de garantir a contribuição da Educação Física na formação humana, na

construção de uma postura reflexiva sobre o mundo do trabalho. Além disso, reconhece o eixo ciência na realização da transposição do saber comum ao saber sistematizado e contextualizado.

A Educação Física escolar encontra-se desafiada a desenvolver uma proposta pedagógica coerente com a realidade, sem fugir das intencionalidades de desenvolvimento do cidadão crítico. Com isso, o professor, que não é mais compreendido como reproduzidor de técnicas, vive em um contexto sociopolítico e é tomado como referência para a construção de uma proposta crítica, que só se torna possível, segundo Bracht, 2001, por meio da flexibilização da atual hegemonia do conhecimento crítico na escola, para que se possa permitir que outros saberes, que não só os de caráter conceitual ou intelectual, se legitimem. Dessa forma, devemos compreender o que significa a construção de uma proposta crítica de Educação Física. Segundo Bracht (2001, p.77) "a ideia de criticidade é uma ideia muito fortemente centrada na ideia de razão ou de racionalidade como uma dimensão intelectual". Essa ideia da racionalidade possibilita a criação de uma educação que valoriza a esfera intelectual em detrimento da corporal, assim, "a recuperação do corpo como sujeito pode fazer com que reformulemos o nosso conceito de criticidade, ampliemos o nosso

conceito de razão, englobando as dimensões estéticas e éticas”.

Dessa forma, convidamos todos os professores de Educação Física da rede estadual de ensino para compartilhar de uma concepção crítica da Educação Física que perpassa pela compreensão de uma disciplina relacionada com as produções culturais, que envolvem aspectos lúdicos, estéticos e éticos, compreendendo-a como prática pedagógica que tem como tema a cultura corporal humana – jogos, dança, esportes, ginásticas, manifestações culturais (folclóricas) e dramatizações. Isso colabora para a organização dessa disciplina dentro da área de Linguagens, Código e suas Tecnologias, por entender a dimensão corpórea do homem na sua capacidade de se expressar e se comunicar, promovendo a aprendizagem de um conhecimento sistematizado, das diferentes manifestações culturais corporais, por meio do desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal e do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar focado na compreensão da diversidade cultural dos povos.

A Educação Física enquanto componente curricular tem dado significativa contribuição na construção coletiva do conhecimento ao introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal humana, de maneira que

nele possam agir de forma autônoma e crítica, apropriando-se das diferentes práticas corporais culturalmente construídas e resgatando os valores étnicos, morais, sociais e éticos.

O aprofundamento dos conhecimentos da cultura corporal humana de forma lúdica, educativa e criativa tem permitido a ampliação da compreensão da realidade social acerca da cultura corporal, refletindo sobre um conjunto de conhecimentos específicos integrados aos demais componentes curriculares. A possibilidade do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico perpassa pela sistematização de conceitos e entendimento sobre os conteúdos de ensino, superando a perspectiva do “fazer por fazer”, ou seja, destituído do saber. O ensino da Educação Física escolar deve perpassar por uma valorização de um fazer crítico reflexivo sobre a cultura corporal humana (Souza Júnior, 2001).

Podemos destacar que, ao vivenciar as diferentes manifestações da cultura corporal, esse aluno desenvolve, além da motricidade, aspectos cognitivos e sociais que irão se somar a toda bagagem sociocultural proveniente de sua realidade, onde ele expressa sua subjetividade, emoções e sua linguagem corporal e, ainda, desenvolve sua capacidade comunicativa ao interpretar, sintetizar, ana-



lisar e expressar ideias, procurando respeitar a diversidade e promover a inclusão.

Ao proporcionar o desenvolvimento da criatividade, socialização, integração, cooperação, ética, competitividade e disciplina, por meio da abordagem das diferentes formas de manifestação da cultura corporal, a Educação Física transforma-se em elemento de formação do caráter e da personalidade do aluno, além de ser um agente promotor da sua autoestima. Além disso, ao permitir que o aluno tenha contato com o conhecimento científico sistematizado sobre o movimento humano – anatomia, fisiologia, biomecânica, qualidades físicas e neuromotoras, atividade física, saúde, envelhecimento, treinamento etc. – a Educação Física atua como formadora, possibilitando maior autonomia a seus alunos nas atividades do dia a dia. Também podemos considerar como importante papel da Educação Física escolar o de despertar e incentivar o gosto pela prática de atividades físicas, entendendo-a como meio de promoção da saúde.

Todos esses elementos contribuem para a formação humana do educando e o desenvolvimento do aluno nos seus aspectos social, cognitivo, intelectual, emocional e motor. Além disso, um conhecimento das profissões relacionadas às práticas esportivas, de ginásticas, laborais, de lazer e entretenimento.

9.3.2 Objetivos da disciplina

- Desenvolver a formação cultural do aluno em relação às práticas corporais de movimento, promovendo uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, a fim de formar um conhecimento crítico sobre a cultura corporal humana;
- Desenvolver os aspectos intelectuais, sociais, afetivos e morais, para o desenvolvimento de autonomia, liberdade, cooperação, socialização, participação social, afirmação dos valores e princípios democráticos;
- Discutir sobre os aspectos éticos e sociais para desenvolver uma postura não-preconceituosa e não-discriminatória das manifestações e expressões corporais dos diferentes grupos étnicos e raciais;
- Possibilitar ao aluno um conhecimento da dimensão socio-histórica dos movimentos corporais construídos, como instrumento para entender e modificar a sua trajetória de vida, contribuindo para a sua formação psico-sociocultural;
- Desenvolver o sentido do significado da cultura corporal humana à prática pedagógica escolar, tendo o professor como mediador, para a apreensão da expressão corporal como linguagem;
- Propiciar o desenvolvimento da ludicidade e da criatividade, adotando uma postura produtiva e criadora de cultura no mundo do trabalho e lazer;

- Possibilitar ao educando o conhecimento das diferentes manifestações da cultura corporal nos seus aspectos educativos, lúdicos e técnicos;
- Possibilitar ao aluno a construção de um saber fazer a respeito das práticas corporais de movimentos, por meio da observação, reflexão e investigação das diferentes manifestações da cultura corporal;
- Possibilitar aos alunos um entendimento da Educação Física escolar na sua relação com a cultura no ensino das práticas corporais, criando e recriando um conhecimento específico da cultura corporal humana, a fim de auxiliar na construção do indivíduo nas suas atividades do cotidiano;
- Promover um conhecimento sobre a saúde e sua relação com a cultura, refletindo sobre as atividades físicas como forma de promoção de saúde.

9.3.3 Principais alternativas metodológicas

De maneira geral, alguns estudos vêm apontando que, apesar das profundas mudanças no entendimento sobre o ensino da Educação Física escolar, ainda persiste um profundo abismo entre o conhecimento teórico e o prático, resultante de um "elo perdido" entre as prescrições dessa produção teórica e a

realidade em que se materializava a prática pedagógica" (Caparroz, 2001, p. 195).

Isso também se evidencia em algumas das pesquisas realizadas pela Universidade Federal do Espírito Santo²² sobre a prática docente do professor de Educação Física na rede estadual pública e privada do Estado do Espírito Santo. Apesar de muitas práticas docentes terem em vista as diversas possibilidades educativas dos conteúdos de ensino dessa disciplina, ainda há uma grande maioria que privilegia o paradigma de desenvolvimento da aptidão física e das práticas esportivas competitivas como principais elementos orientadores da intervenção docente. Isso colabora para evidenciar a complexa teia que envolve a dinâmica escolar, reforçando a necessidade de se conhecer as principais condições que envolvem o desenvolvimento da prática docente no cotidiano escolar (Caparroz, 2001).

²² Aqui me refiro às pesquisas desenvolvidas pelos membros do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF), pertencente ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que procuraram mapear e descrever as condições que se realizavam o ensino da Educação Física escolar nas redes públicas e privadas do Espírito Santo. Dentre elas destaco: DIAS, Andréia et. al. Diagnóstico da Educação Física escolar no estado do Espírito Santo: o imaginário social do professor. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 21 (1): 183-192, Set. 1999. DELLA FONTE, Sandra Soares et all. Diagnóstico da Educação Física escolar no estado do Espírito Santo: as escolas particulares de Vitória. *Anais do VI Encontro Fluminense de Educação Física escolar*. Niterói, 1992. p 63-66.



Com base nessas reflexões é imprescindível a participação e a colaboração dos professores de Educação Física da rede estadual do Espírito Santo na elaboração e construção dos princípios metodológicos que irão nortear o desenvolvimento deste documento curricular. Com isso, procuramos abarcar a especificidade de ensino dessa rede, que é composta por um conjunto de professores oriundo de um modelo de formação inicial fortemente pautado num currículo tradicional-esportivo, que priorizou a aprendizagem da prática de habilidades técnicas e de capacidades físicas²³. Além disso, uma supervalorização dos saberes provenientes das práticas dos professores sem a necessidade de refletir sobre a sua ação docente. (Bracht et. al., 2003).

Para o desenvolvimento desta proposta curricular é fundamental o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexivo do professor

diante da sua prática docente, procurando dialogar com os diferentes saberes que compõem o ensino dessa disciplina. O desafio está em propor mudanças na prática docente, que também levem em consideração as condições estruturais das escolas da rede pública estadual do Espírito Santo, com relação ao espaço, material e equipamentos destinados à prática da Educação Física, que na maioria dos casos requer o desenvolvimento da capacidade criativa do professor para o desenvolvimento de suas aulas, a fim de buscar uma adequação dessa estrutura.

Os materiais, os equipamentos e as instalações são importantes e necessários para o fazer das práticas corporais das aulas de Educação Física em qualquer perspectiva que o professor se pautar. Em virtude disso, a ausência ou a insuficiência de materiais e instalações podem comprometer o alcance de um determinado objetivo de aula. Porém outros aspectos também são considerados determinantes para que haja uma prática qualitativa nas aulas de Educação Física, embora muitos professores justifiquem que as aulas muitas vezes não se fazem melhor devido à carência de tais estruturas. “No entanto, o trabalho pedagógico não pode, todo ele, ser compreendido apenas por adequação de meios a fins, pois os próprios fins podem ser problemáticos, porque variam

23 Segundo Betti (1996) apud Bracht (2001) até a década de 1980 temos um grande número de professores licenciados formados dentro deste modelo tradicional-esportivo que prioriza um currículo focado nas disciplinas práticas para o aprendizado das modalidades esportivas com ênfase teórica nas disciplinas da área da biologia e psicologia. Nos anos 1990 temos uma reformulação do currículo de licenciatura em Educação Física por conta da Resolução 03/87, que questiona a formação “esportizante” e valoriza as disciplinas teóricas de fundamentação científica e filosófica. Especificamente na rede pública do Estado do Espírito Santo, do conjunto de professores licenciados, 67% deles se formaram nos anos 1980, havendo também casos de professores de Educação Física que atuam no ensino escolar dessa rede sem terem a formação em Licenciatura.

de acordo com opções político-pedagógicas” (Bracht et. al., 2003, p. 43).

O que também se propõe é uma nova forma de se conceber os tempos e espaços para o ensino da Educação Física, que tem se reduzido a problemas ligados ao espaço escolar, desprivilegiando uma discussão a respeito da dimensão simbólica e pedagógica desses espaços. Ao priorizarmos uma Educação Física pautada na perspectiva crítica de ensino, é necessário revermos o que se desenvolve nesse componente curricular, onde 60% dos alunos da rede de ensino público estadual de Espírito Santo “ entendem que deve haver mudanças nas aulas de Educação Física” (BRACHT, 2001, p. 53). Essas mudanças são em relação ao conteúdo, à organização das aulas (horários, tempo, espaço etc) e à conduta pedagógica do professor.

Para isso devemos priorizar princípios metodológicos que priorizem não só o conhecimento das habilidades técnicas e o desenvolvimento das capacidades físicas, mas também que abordem o contexto histórico-cultural do movimento, ensinando estratégias para o agir prático, colaborando para o entendimento das relações socioculturais e da compreensão crítica do movimento (KUNZ, 2004). Com isso, os professores de Educação Física não

precisam ficar restritos às aulas práticas de aprendizagem do movimento, mas também utilizar como instrumentos metodológicos sessões de filmes e vídeos sobre o fenômeno esportivo e as diferentes manifestações culturais regionais, nacionais e internacionais. Isso colabora para o desenvolvimento de debates, problematizando temas da cultura corporal, desencadeando produções textuais que possibilite ao aluno autonomia e liberdade para se comunicar por meio de uma linguagem corporal e verbal.

O resgate histórico de uma prática corporal pode ser realizado por meio de estudos, pesquisas e o desenvolvimento de aulas que englobem também o aspecto lúdico, a criatividade, buscando os significados e os sentidos das práticas corporais construídas historicamente, desenvolvendo um espaço de reelaboração, recriação e reinterpretarão dessas práticas por parte dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, realizando um retrospecto das atividades corporais. A realização de jogos escolares, gincanas, exposições, dentre outras, são estratégias de ensino que devem ser incentivadas por todos os professores da rede de ensino estadual. Assim, teremos uma multiplicidade dos usos dos tempos e espaços pelo professor de Educação Física, tomando a quadra, a sala de aula, o recreio, os torneios escolares, a biblioteca, a



sala de informática, as atividades de visitas e excursões, como forma de conhecer e explorar as diferentes maneiras para a aprendizagem do conteúdo da Educação Física.

Dessa forma, temos a formação continuada de um instrumento fundamental para o desenvolvimento desta proposta curricular para o ensino da Educação Física na rede pública estadual do Espírito Santo. A escrita da metodologia de ensino deste documento será ampliada ao longo do ano de 2009, com a escrita dos Cadernos Metodológicos, ao mesmo tempo em que os professores de Educação Física da rede estadual estarão validando esta primeira versão da proposta curricular. O objetivo é poder promover ajustes necessários para a publicação final deste documento. Mas, para isso, será necessário o envolvimento de todos os professores, consolidando momentos coletivos de reflexão sobre a prática docente, sobretudo quando se esperam mudanças efetivas nessa prática.

Preliminarmente, entendemos que para iniciar o nosso trabalho de implementação desta proposta curricular, dentro da concepção de ensino privilegiada neste documento, é importante considerarmos o ensino da cultura corporal de movimento no seu sentido histórico e lúdico do conteúdo, para que o aluno compreenda-se enquanto

sujeito histórico e assim possa ser produtor de outras atividades corporais a serem institucionalizadas (Soares, et. al.,1992).

Assim, destacamos a importância de compreendermos que a aprendizagem do conhecimento específico dessa disciplina deve estar pautada na compreensão da expressão corporal como linguagem, onde os temas da cultura corporal expressam sentido e significado aos seus sujeitos. A abordagem metodológica crítico-superadora nos apresenta alguns princípios curriculares que poderão embasar a nossa prática, para que possamos alcançar os objetivos propostos neste documento. São eles: a relevância social do conteúdo, a adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno, a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriade do conhecimento (Soares, et. al.,1992).

A condição para o desenvolvimento desta proposta curricular esteve atrelada ao conceito de competências e habilidades, onde se compreende que as competências não são um programa clássico. Elas dizem o que os alunos devem dominar e não o que deve ser ensinado. A aquisição de habilidades está na capacidade do indivíduo mobilizar uma ação para a qual o aluno prioriza conhecimentos

de mais de uma área para resolver questões (Perrenoud, 1999).

A base para uma educação de competências está em possibilitar aos alunos que ele seja um cidadão analítico, reflexivo e crítico, que tenha uma participação ativa na sociedade. Com base no conceito de Competência – aquisições, aprendizados construídos e não virtualidades da espécie – a Educação Física pode possibilitar ao aluno a identificação, organização e mobilização de conhecimentos pertinentes para a solução de problemas, conflitos ou desafios. (Santos, 2001).

Até pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos, ser inteligente implicava articular logicamente grandes ideias, estar informado sobre conhecimento... Esse tipo de aula, insisto, continua tendo lugar, mas cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado 'procedimental', ou seja, da ordem do saber como fazer. Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem cada vez mais o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A questão está em encontrar,

interpretar essas informações, na busca de solução de nossos problemas (Macedo apud Primi et al, 2001, p.152).

Apoiados nesse compromisso de desenvolvimento do ensino da Educação Física, voltada para a construção de uma educação de qualidade e de formação do cidadão, traçamos algumas competências e habilidades com base nos eixos temáticos presentes na Ementa Curricular dessa disciplina e na Matriz Curricular definida pela Sedu. São eles:

- **Conhecimento sobre o corpo:** considera o corpo no seu aspecto físico, social, afetivo, emocional e cognitivo, na tentativa de superar a visão dicotômica entre corpo e mente presente em nossa sociedade. Dessa forma, entende-se o corpo na sua relação com o meio e que dialoga com diferentes contextos socio-culturais desenvolvidos historicamente, buscando problematizar a relação do corpo com saúde, trabalho e cultura. Além disso, compreendendo os limites e as possibilidades corporais, respeitando as diferenças de gênero, etnia, classe social e idade.
- **Corpo-linguagem/Corpo-expressão:** entende-se a expressão corporal como linguagem presente nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Por meio da linguagem corporal, o sujeito se comunica, interage



com o meio, onde expressa sua subjetividade, emoções e, ainda, desenvolve sua capacidade comunicativa ao interpretar, sintetizar, analisar e expressar as ideias, reconhecendo a identidade própria e a do outro, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão.

- **Os jogos e os movimentos individuais e coletivos:** destaca-se como elemento da cultura corporal presente nos diferentes contextos socio-históricos presentes em âmbito nacional, regional e local. Por meio do jogo, o sujeito desenvolve a sua criatividade na construção de regras

coletivas que resgatem os valores morais, sociais e éticos, e também desenvolve a ludicidade, descobrindo o prazer nas vivências corporais.

- **Os jogos esportivos:** prioriza o conhecimento dos jogos institucionalizados socialmente, com suas diferentes organizações técnico-táticas, proporcionando uma noção de historicidade do desenvolvimento de práticas esportivas presentes no contexto mundial e nacional. Além disso, o desenvolvimento da inclusão por meio da capacidade de recriação das regras.

9.3.4 Conteúdo Básico Comum - Educação Física Anos Iniciais do Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS

EIXO-TEMÁTICO: CONHECIMENTO SOBRE O CORPO

- Conhecer o seu corpo nos seus aspectos físicos, sociais, culturais e afetivos;
- Reconhecer e respeitar seus limites e as possibilidades do próprio corpo;
- Desenvolver suas atividades corporais com autonomia, compreendendo as relações de gênero e as individualidades;
- Vivenciar o espírito solidário que cuida do outro, de si mesmo e do ambiente em que vive;
- Conhecer a importância da convivência com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

EIXO-TEMÁTICO: CORPO-LINGUAGEM/CORPO-EXPRESSÃO

- Reconhecer o corpo como meio de linguagem e expressão nas diferentes culturas: indígenas, africanas, camponesas, entre outras;
- Conhecer as diferentes manifestações culturais nos âmbitos mundial, nacional e local;
- Identificar as atividades rítmicas e expressivas presentes em danças, lutas, ginásticas, como manifestações da cultura corporal.

EIXO-TEMÁTICO: OS JOGOS E OS MOVIMENTOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS

- Conhecer os vários tipos e as variadas maneiras de experimentar os jogos;
- Explorar as diferentes formas de jogo desenvolvidas historicamente.



1º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos e 1ª a 4ª Séries

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>EIXO-TEMÁTICO: CONHECIMENTO SOBRE O CORPO</p> <p>Tópico: Corpo/identidades e as diferentes formas, possibilidades e limitações do movimento.</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhecer e vivenciar as diversas possibilidades de movimento do corpo.• Compreender o corpo como meio de relação e interação consigo e com o outro, bem como meio de linguagem e expressão.• Respeitar a diversidade corporal a partir das diferenças de gênero, etnia, classe social, faixa etária, habilidades físicas e mentais.• Construir atitudes através das relações interpessoais e emoções expressas pelo corpo, desenvolvendo uma postura de autonomia e autocontrole.• Sistematizar as diversas partes do corpo e compreender como elas se inter-relacionam na realização dos movimentos.• Identificar as múltiplas linguagens do corpo, reconhecendo-as como meio de construção e promoção da cidadania.• Relacionar as diferentes manifestações da cultura corporal em seu contexto sociocultural, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória.• Reconhecer como as diferentes formas de cultura influenciam na construção do movimento.• Identificar e refletir sobre padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano. <p>Tópico: Conhecimento da estrutura e funcionamento do corpo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender a relação da estrutura muscular e óssea na realização do movimento.• Reconhecer algumas alterações fisiológicas básicas do corpo causadas durante a prática de atividade física.• Identificar as práticas corporais de higiene como forma de promoção da saúde.	<ul style="list-style-type: none">• O movimento humano e suas relações com o meio.• Habilidades motoras fundamentais.• Mímicas.• Pantomima.• Educação postural.• Esquema corporal: lateralidade, relação espacial, coordenação motora, equilíbrio etc.• Expressão corporal individual e em grupo.• Conscientização corporal. <ul style="list-style-type: none">• As partes do corpo e os seus movimentos.• As alterações fisiológicas ocorridas no corpo com a prática corporal.• Hábitos de higiene e alimentar e suas relações com a atividade física.• Sedentarismo e obesidade.

HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>EIXO-TEMÁTICO: CORPO-LINGUAGEM/ CORPO-EXPRESSÃO</p> <p>Tópico: Atividades rítmicas e expressivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as atividades rítmicas e expressivas das diferentes manifestações culturais em âmbito nacional, regional e local. • Conhecer, representar e vivenciar as danças folclóricas e ritmos constituídos historicamente no Espírito Santo. • Relacionar e vivenciar movimentos rítmicos vinculados ao estímulo musical. • Perceber os limites corporais na vivência dos movimentos rítmicos e expressivos. • Valorizar e apreciar as atividades rítmicas e expressivas, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem. • Identificar e classificar os tipos de dança e ginástica. • Conhecer a origem e a diversidade cultural da dança e da ginástica como expressão da cultura humana. • Identificar as diferentes formas da prática da ginástica geral. • Adquirir princípios básicos para construção de desenhos coreógrafos e montagem de coreografias simples. • Conhecer e executar movimentos simples da ginástica circense. • Compreender que o arriscar, decidir, simular e errar não implicam em algum tipo de humilhação, constrangimento ou discriminação. • Verificar o próprio desempenho e dos demais, tendo como referência o esforço em si. • Conhecer e diferenciar os movimentos que são comuns ou não às lutas e ginásticas. • Conhecer os aspectos históricos e sociais das lutas. • Identificar habilidades motoras específicas das lutas. • Reconhecer espaços nos quais podem ser praticado os movimentos de luta ou ginástica, que tragam benefícios para o organismo e a saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestações e representações da cultura rítmica nacional, regional e local. • Noções gerais sobre ritmo. • Danças, expressão e linguagem dos povos, processo histórico. • Ginástica e processo histórico. • Ginástica geral. • Principais passos e pequenas coreografias. • Organização de festivais de dança. • Arte circense. • Lutas e processo histórico.



HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>EIXO-TEMÁTICO: OS JOGOS E OS MOVIMENTOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS.</p> <p>Tópico: Jogos e brincadeiras.</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhecer a origem histórica dos jogos, brincadeiras e cantigas.• Conhecer a importância da convivência com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, nos jogos e nas brincadeiras individuais e coletivas.• Vivenciar atividades cooperativas.• Conhecer e criar jogos que estimulem a prática dos jogos individuais e coletivos.• Construir coletivamente as regras que trabalhem e resgatem os valores étnicos, morais, sociais e éticos.• Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos.	<ul style="list-style-type: none">• História dos jogos e brincadeiras populares e folclóricos.• Jogos cooperativos.• Jogos pré-esportivos.• Jogos de raciocínio.• Jogos de salão.• Cantigas de roda.

9.3.5 Referências

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001.

_____. et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. Discurso e prática pedagógica: elementos para a compreensão da complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica escolar. In: _____. **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. v.1.

_____. Perspectivas para compreender e transformar as contribuições da educação física na constituição dos saberes escolares. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. v. 6.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRIMI, Ricardo et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos constructos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.17, n. 2, p.151-139, maio/ago., 2001.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. A construção de competências nas aulas de educação física da educação básica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001, Paraná. **Anais**. Paraná, 2001. p. 73-76.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, Marílio. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. v.1.

WERNECK, Christiane. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.