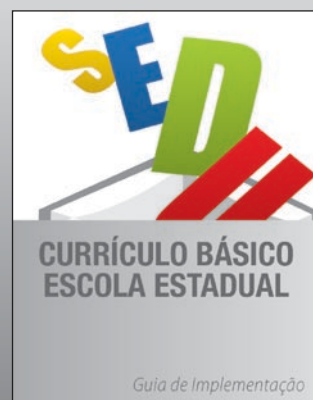
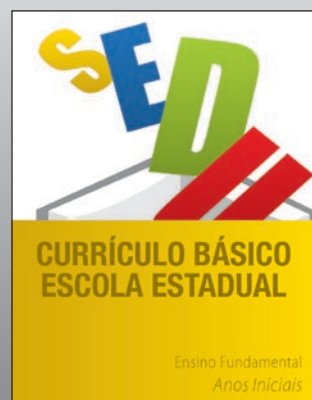


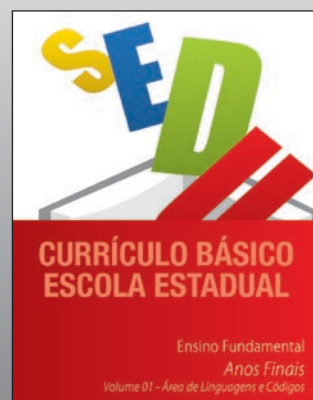
CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL



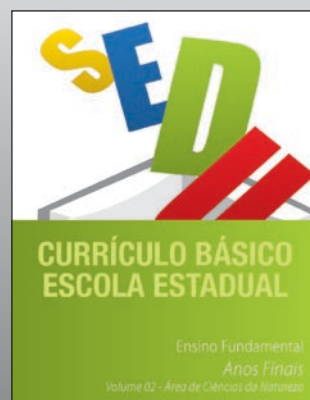
*Guia de
implementação*



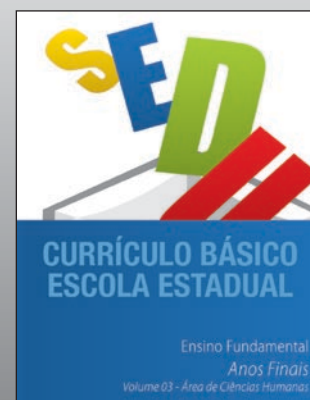
Ensino Fundamental
Anos Iniciais



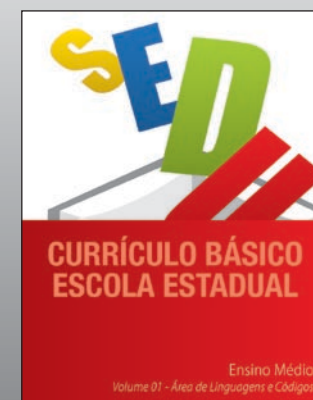
Ensino Fundamental
Anos Finais
Vol. 01 - Área de
Linguagens e Códigos



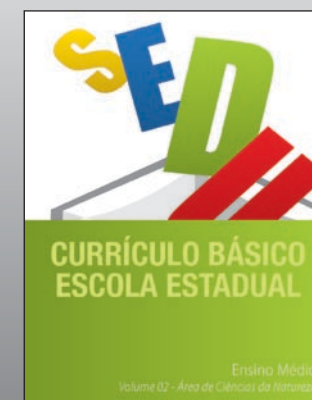
Ensino Fundamental
Anos Finais
Vol. 02 - Área de
Ciências da Natureza



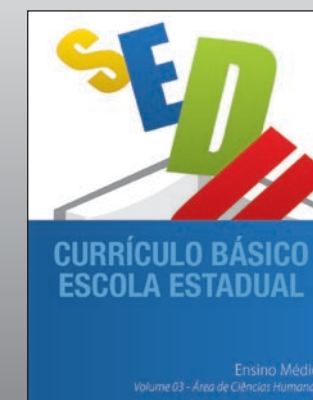
Ensino Fundamental
Anos Finais
Vol. 03 - Área de
Ciências Humanas



Ensino Médio
Vol. 01 - Área de
Linguagens e Códigos



Ensino Médio
Vol. 02 - Área de
Ciências da Natureza



Ensino Médio
Vol. 03 - Área de
Ciências Humanas



CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Guia de Implementação



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

E77g Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação
Guia de implementação / Secretaria da Educação. – Vitória : SEDU, 2009.
72 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 978-85-98673-09-7

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

CDD 371
CDU 37.016

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



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, Hulda 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 Diirr, 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, Verginia Maria Pereira Costa, Zorailde de Almeida Vidal

Equipe de Apoio

Ana Amélia Quinipo 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 Dadação 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, Ângélica 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 Manhoni, Gleydes Myrna Loyola de Oliveira, Gracielle Bongiovanni 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 Falqueto 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 Margaretti 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, Niiza 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, Ângélica 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, Delcimara da Rosa Bayer, Edilene Costa Santana, Edson de Jesus Segantine, Edy Vinícius Silverol da Silva, Elizabeth Detone Faustini Brasil, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Erika Aparecida da Silva, Giuliano César Zonta, Irineu Gonçalves Pereira, Jainaina Nielsen de Souza Corassa, Jarbas da Silva, Jomar Apolinário Pereira, Linderlei 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, Patrícia 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 Sfalism Soave, Antônio Carlos Rosa Marques, Carla Moreira da Cunha, Carmencéa 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, Ângélica 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 Pizzetta 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, Patrícia 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, Ângélica 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 Schuath 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, Marlene Lúcia Merigueti, 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: Iracilde 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 Volkers, Iza kipel, 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 Cavalari e Maria Teresa Lins Ribeiro da Costa. SRE Guaçu: Alcides Jesuina de Souza e Elizaldete Rodrigues do Valle. SRE Linhares: Carmencéa 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 Guimaraes, 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.

Caros Educadores,

Dentre os grandes desafios que temos na educação capixaba, destaca-se a implementação do novo currículo escolar. Essa importante ação envolve a garantia do direito de aprender de todos e de cada aluno da Educação Básica.

A educação que pretendemos está comprometida com a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos conhecimentos que lhes possibilitem compreender e posicionar-se frente às transformações da sociedade, participando da vida produtiva; que possam relacionar-se com a natureza, produzir e distribuir bens e serviços, convivendo com o mundo contemporâneo.

Em nossas escolas estudam crianças, jovens e adultos, em sua grande maioria, filhos da classe trabalhadora. Nessa escola contemporânea algumas novas tarefas passaram a se integrar à dinâmica educacional, não porque seja a única instituição responsável pela educação, mas por ser aquela que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. A escola é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem.

No atendimento educacional aos ensinos Fundamental e Médio, espera-se que os alunos aprendam, de forma autônoma, a valorizar o conhecimento, os bens culturais e o trabalho; selecionar o que é relevante, investigar e pesquisar; construir hipóteses, compreender e raciocinar logicamente; comparar e estabelecer relações, inferir e generalizar; adquirir confiança e capacidade de pensar e encontrar soluções. É também necessário aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometendo-se e assumindo responsabilidades. É importante também que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, a utilizar diferentes recursos tecnológicos, a expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do privado, a serem solidários, a conviver com a diversidade e a repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Em particular, no Ensino Médio, tais competências implicarão em promover uma mudança em seu contexto de vida, superando a visão de mera preparação para o vestibular com vistas ao ingresso no Ensino Superior. A perspectiva dos jovens brasileiros que hoje estão nessa escola é obter qualificação mais ampla para a vida e o trabalho, já ao longo de sua escolarização básica. A relação entre o jovem e o conhecimento não se encerra na aprendizagem mecânica e de memorização dos conteúdos. A formação do jovem deve passar pela formação cidadã, do trabalho como condição humana, do conhecimento científico, tecnológico e socio-histórico,

criando condições para que ele possa aprender a aprender. Adequar a escola a seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas. Isso indica a necessidade de revisão do projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, criadas em outras circunstâncias, para um outro público e para um mundo diferente deste dos nossos dias.

O Currículo Básico da Escola Estadual como instrumento organizador da ação educativa vem assegurar um mínimo de unidade na rede estadual de ensino e pressupõe ainda a articulação necessária, em cada unidade escolar, com o Projeto Político Pedagógico.

Estamos animados e esperançosos com o trabalho que juntos vamos realizar neste ano de 2009 na implementação e, conseqüentemente, na avaliação do novo currículo. Recomendamos que, de maneira saudável, possamos conhecer, aplicar, discutir e criticar o novo currículo, para que depois façamos as mudanças necessárias previstas no último trimestre deste ano.

Como já é de seu conhecimento, a organização da impressão do documento curricular traz **7** volumes assim distribuídos:

1 Volume – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

3 Volumes – Anos Finais do Ensino Fundamental (Áreas do Conhecimento)

3 Volumes – Ensino Médio (Áreas do Conhecimento)

Todos contêm de forma idêntica o **CAPÍTULO INICIAL** do documento que versa sobre: Apresentação, O processo de construção do currículo, Princípios norteadores e Concepção de currículo, com ênfase na organização por competências e habilidades, seguido do texto O sujeito da ação educativa: o aluno. Destacamos a diversidade na formação humana que trazem as razões epistemológicas e sociológicas sobre a Educação Ambiental, as Relações Étnico-raciais e a População Indígena como aspectos da diversidade biológica e cultural. A seguir organizamos um item que discorre sobre a Dinâmica do Trabalho Educativo, apresentando reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem, a avaliação da aprendizagem, os ambientes de aprendizagem existentes na escola, a relação professor e aluno e a pesquisa como metodologia de ensino.

O **2º CAPÍTULO** do documento curricular é específico de cada nível e etapa da Educação Básica, trazendo o Conteúdo Básico Comum (CBC). Abordamos a concepção de área de conhecimento,

a contribuição da disciplina para a formação humana, os objetivos da disciplina, as principais alternativas metodológicas e as competências, habilidades e conteúdos.

Cabe observar que o currículo não se restringe aos componentes do CBC. Na verdade, o CBC é, simplesmente, parte do currículo que está contextualizado no capítulo inicial e se concretiza no âmbito de cada unidade escolar.

O **Guia de Orientação para Implementação do Novo Currículo** pretende subsidiar diretores, pedagogos e coordenadores de cada escola na coordenação e mobilização de todos os docentes em um intenso estudo e análise sobre o currículo escolar, direcionando as reflexões sobre as diferentes demandas sociais que chegam ao cotidiano escolar.

Este Guia está organizado em três capítulos, estabelecendo os diferentes níveis de coordenação da gestão do novo currículo.

O primeiro capítulo traz a gestão no âmbito da unidade escolar. Nessa etapa montamos seis indicações de roteiros para estudo do documento, quais sejam:

Indicação 1 - Roteiro de Estudo da Parte I do documento (específico para a Jornada Pedagógica)

Indicação 2 - Roteiro para elaboração dos Planos de Ensino (específico para a Jornada Pedagógica)

Indicação 3 - Roteiro básico de Análise Situacional da escola

Indicação 4 - Roteiro básico de Análise da Gestão Pedagógica

Indicação 5 - Roteiro para estudo e análise do CBC

Indicação 6 - Roteiro básico para proposição do Projeto Político Pedagógico, que se articule com o novo currículo

Compreendemos que a escola reconhece o grande desafio que é imputado à área educacional em relação ao enfrentamento dos problemas sociais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, morais, religiosos, enfim, de toda a ordem, que caracteriza o mundo contemporâneo, exigindo posicionamentos e respostas no âmbito da instituição escolar.

A nova educação pretendida a partir do Novo Currículo certamente é mais ampla do que aquela contida no antigo projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não.

Para tanto, é necessário que os tempos/espços de debate coletivo entre os docentes sejam assegurados em cada unidade escolar, conforme estabelece o Calendário Escolar 2009 (dias 02 e 03/02, 20/07 e 02/10/2009). Recomendamos ainda que, em cada escola, sejam realizados encontros por área de conhecimento, organizados antecipadamente pelos pedagogos e coordenadores, com frequência de, pelo menos, um encontro de 5 horas/mês, tendo como referência as 20h mensais da carga horária, de cada professor, que é destinada à hora-atividade.

No segundo capítulo detalhamos as competências das equipes regionais – SRE na gestão do novo currículo, junto às escolas jurisdicionadas, apoiando, orientando e intervindo no desenvolvimento dos seis Roteiros de Estudo, além da estruturação de relatórios regionais a serem encaminhados a Unidade Central. Destaca-se também a coordenação da elaboração do CBC regional, envolvendo os Professores Referências, correspondente a 30% dos conteúdos curriculares, seguindo o que estabelece o Plano de Trabalho.

O terceiro capítulo apresenta as ações que serão desenvolvidas no âmbito da Sedu Central. Destacam-se o programa de formação de professores, contendo o Ciclo de Aprofundamento de Estudos – Currículo em Ação, que será realizado nas SRE, a Avaliação do Currículo Básico da Escola Estadual e a produção dos Cadernos Metodológicos por disciplina. Destaca-se ainda o Ciclo de Seminários Descentralizados com a coordenação das consultoras sobre o Novo Currículo da Rede Estadual.

O currículo escolar, no nosso entendimento, elaborado com a efetiva participação dos profissionais da rede, aponta de forma intencional e clara a função precípua e específica da escola na construção, apropriação e socialização do conhecimento, o que lhe confere sentido social no processo de transformação coletiva.

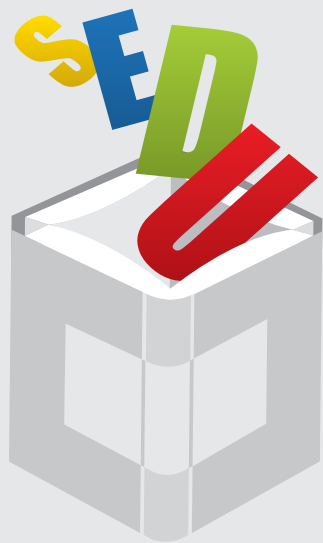
Assim, conclamamos nossos educadores, professores e demais profissionais da educação (docentes e pedagogos, técnicos pedagógicos, administrativos e de apoio ao trabalho escolar) a priorizarem, em suas rotinas de trabalho, essa importante ação coletiva, para juntos participarmos de uma ampla discussão sobre as nossas intenções educacionais e compartilharmos a construção de mais um capítulo na história da educação pública do Espírito Santo.

Adriana Sperandio

Subsecretária de Educação Básica e Profissional

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
A ESCOLA	15
INDICAÇÃO 1 Roteiro de estudo do capítulo inicial do documento	17
INDICAÇÃO 2 Roteiro para elaboração dos planos de ensino	18
INDICAÇÃO 3 Roteiro básico de análise situacional da escola - acompanhamento e avaliação do desenvolvimento educacional	21
INDICAÇÃO 4 Roteiro básico de análise da gestão pedagógica	28
INDICAÇÃO 5 Roteiro para estudo e análise do CBC	30
INDICAÇÃO 6 Roteiro básico para proposição do PPP que se articule com o novo currículo	32
AS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO	37
A SEDU/CENTRAL	41
APÊNDICES	45
Leituras Complementares	47
Material de Apoio	60



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

UMA NOVA ESCOLA PARA O ESPÍRITO SANTO

A construção da qualidade da educação requer, simultaneamente, condições escolares adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, dinâmica escolar voltada para o processo de aprendizagem, profissionalização do docente, democratização da gestão pública educacional e, consequentemente, escolar, estabelecimento de articulação entre instâncias governamentais e sociedade civil, avaliação periódica dos resultados pedagógicos, técnicos e de gestão obtidos e presença ativa da comunidade nos assuntos educacionais.

Portanto, a qualidade da educação formal constitui processo multifacetado que, além do setor educacional, envolve ao mesmo tempo os diversos grupos sociais e segmentos institucionais, entidades da sociedade civil e o conjunto da sociedade, e também a própria história das relações entre todos esses segmentos na oferta dos diferentes níveis de escolaridade.

O reconhecimento da qualidade como princípio constitucional e diretriz de política educacional não somente fortalece a concepção de que a ação educativa na qualidade de prática especificamente pe-

dagógica cumpre uma função política, mas, sobretudo, resgata a atuação dos agentes da disseminação de conhecimentos, tecnologia, arte e cultura como processos históricos apresentados segundo óticas próprias; de produção do saber para os alunos, estimulando o desenvolvimento de posturas ativas perante o aprendido e o aprender, de sentimentos de cooperação e solidariedade ou competição na convivência social; de envolvimento crítico no mundo e nas esferas de trabalho, da política e da cultura.

A educação tornou-se vetor estratégico para o desenvolvimento sustentável e equitativo na sociedade contemporânea e deve ser entendida como responsabilidade social onde a família e a comunidade também exerçam seus papéis.

Tratar a educação como prioridade no Espírito Santo, para além da escolarização da população capixaba, tem significado para os governantes construir uma política de Estado em que o poder público atue como mobilizador e catalizador da e na sociedade e das diferentes instituições que organizam o Estado maior em torno de um pacto pela educação.

O documento Espírito Santo 2025, plano que apresenta diretrizes estratégicas de longo prazo, propõe a organização da gestão pública, valorizando a educação como patrimônio por um desenvolvimento sustentável. Na Secretaria de Estado da Educação, o Plano Estratégico Nova Escola vem propor avanços na educação pública estadual no sentido de conceber, como referencial para o trabalho, o estudante enquanto sujeito de direitos e a escola como lócus do processo de ensino-aprendizagem. Ressignificar os espaços e tempos escolares numa perspectiva criativa e inovadora, apresentando como resultado a efetiva aprendizagem dos alunos, deve ser compromisso assumido por todos os sujeitos envolvidos: Unidade Central, Superintendências Regionais de Educação, unidade escolar, família e comunidade.

Uma nova escola para o Espírito Santo pressupõe um novo olhar sobre o cotidiano, sobre o aluno e suas necessidades. Pressupõe mudança de postura, de deslocamento do lugar do saber para o lugar do saber-aprender, de valorizar a permanente atualização, a construção de sujeitos coletivos, politicamente envolvidos e comprometidos com a formação de um cidadão.

Portanto, o eixo principal da proposta da Nova Escola é a conexão entre as diversas ações, ou seja, a elaboração de um plano integrado para a melhoria da educação no Espírito Santo.

Tendo sempre como foco a promoção da aprendizagem, a Sedu estabelece como prioridade: a valorização do planejamento e a inovação da gestão; o desenvolvimento das pessoas; a oferta e eficiência de infraestrutura e suporte; a efetivação de parcerias com a sociedade; a construção de um sistema de avaliação das escolas, gestores, técnicos e professores; a criação de um eficiente sistema de comunicação interna; e a valorização de inovações pedagógicas.

Essas diversas ações, conectadas umas às outras, tendo sempre como valores o respeito ao ser humano, a igualdade de oportunidades, o comprometimento com resultados, a atitude ética, a transparência, o compromisso com o desenvolvimento do Espírito Santo e a valorização da identidade capixaba, com certeza possibilitarão não somente a melhoria de nossa rede de ensino, mas a concretização de uma nova escola no Espírito Santo, preparada para enfrentar os desafios e impasses presentes em nosso mundo contemporâneo.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

INDICAÇÃO 1 Roteiro de estudo do capítulo inicial do documento

Este roteiro orienta os estudos da fundamentação da Parte I do Currículo e é pré-requisito para o estudo das outras partes do documento.

Data: 02/02
(Jornada de Planejamento Pedagógico)
Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Direção, Pedagogo, Coordenador, Professores e demais funcionários.

Propósito: Levar toda equipe da escola a conhecer o CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL: bases conceituais, princípios, concepções do trabalho educacional, entre outros.

Primeiro momento: 1 hora

- Breve depoimento do professor referência ou do dinamizador, registrando o processo de construção participativo do documento curricular.
- Registrar a importância deste documento para a aprendizagem dos alunos, o sentido

de unidade que ele representa para a rede estadual e o compromisso coletivo dos educadores na sua implementação.

- Apresentar a estrutura geral do documento (organização do impresso e sumário).
- Apresentar o Guia de Implementação.

Segundo momento: 1 hora

- Estudo do Documento Curricular – Parte Geral.
- Leitura e debate dos textos - Apresentação e Princípios.

Terceiro momento: 2 horas

Trabalho em Grupo: Divisão em 3 grupos. Explicar que cada grupo fará a leitura dos textos iniciais do documento para apresentação posterior à plenária.

Grupo 1 – Textos Conceituando Currículo e O Sujeito da Ação educativa: o aluno.

Grupo 2 – Textos A Diversidade na Formação Humana; A Educação de Jovens e Adultos: saberes, experiência de vida e de trabalho; Educação do Campo: o campo como lócus de produção de saberes; A Educação Especial: a dimensão escolar da inclusão.

Grupo 3 – Textos A Diversidade na Formação Humana; A Educação Ambiental na perspectiva de uma sociedade sustentável; A Educação para as Relações Étnico-raciais: afrobrasileiros e povos indígenas; e A Dinâmica do Trabalho Educativo.

- Discussão na plenária, referenciando a dinâmica pedagógica da unidade escolar.

Questões:

1. A partir do que foi apresentado pelos grupos, como nossa escola pode melhorar a aprendizagem do aluno?
2. O Projeto Político Pedagógico da escola atende às demandas do novo currículo?
3. Quais são os pontos que nossa escola precisa mudar para promover a aprendizagem?

INDICAÇÃO 2 Roteiro para elaboração dos planos de ensino

Este roteiro orienta a elaboração dos planos de ensino, que devem estar em consonância com o currículo, bem como com sua fundamentação. Seguirá, em anexo, uma matriz de registro deste plano. É fundamental que a produção coletiva seja garantida, para dar consenso pedagógico às atividades e à proposta da escola.

Data: 03/02 (Jornada de Planejamento Pedagógico) e Março
Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Direção, Pedagogo, Coordenador e Professores.

Propósito: Elaborar o plano de ensino de cada disciplina e série, articulado à visão de área do conhecimento.

Primeiro momento: 30min

Coordenação do Pedagogo

- Apresenta o instrumento referencial para elaboração do plano de ensino.
- Apresenta alguns destaques do ano anterior, a partir das avaliações: reflexões do Conselho de Classe, projetos que se destacaram pela promoção da

aprendizagem, práticas inovadoras de alguns professores (exemplo).

Segundo momento – 3h30min

- Trabalho em grupo – Por área do conhecimento e níveis de ensino.
- Leitura e debate do CBC e elaboração do plano de ensino de cada disciplina.

Obs.

1. Alertamos a equipe pedagógica para que a escola organize os grupos por área, contemplando todas as disciplinas e séries em cada nível (EF e EM) para a produção do plano de ensino.
2. A complementação da elaboração do plano de ensino deverá ser organizada pelo pedagogo da escola, considerando a hora/atividade do professor, conforme orientação no texto inicial, sendo 5h em fevereiro (JPP) e 5h em março.

Plano de Ensino Anual

SRE _____

Escola _____

Disciplina _____ Área de Conhecimento _____

Professor _____ Série _____

1º BIMESTRE - Nº. de aulas previstas: _____				
Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologias e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos
Proposta de atendimento à demanda específica da turma, considerando o desempenho no ano anterior:				

2º BIMESTRE - Nº. de aulas previstas: _____				
Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologias e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos
Proposta de atendimento à demanda específica da turma, considerando o desempenho no ano anterior:				

3º BIMESTRE - Nº. de aulas previstas: _____				
Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologias e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos
Proposta de atendimento à demanda específica da turma, considerando o desempenho no ano anterior:				

4º BIMESTRE - Nº. de aulas previstas: _____				
Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologias e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos
Proposta de atendimento à demanda específica da turma, considerando o desempenho no ano anterior:				

INDICAÇÃO 3 Roteiro básico de análise situacional da escola - acompanhamento e avaliação do desenvolvimento educacional

As reflexões acerca do desenvolvimento educacional são apresentadas de forma a ressaltar a responsabilidade da escola e do sistema como um todo no sentido de fazer um acompanhamento criterioso desse desenvolvimento, como forma de garantir aquilo que é direito do educando: a apropriação de conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos significativos, comprometidos com a formação humana.

Este roteiro propõe à escola um estudo sobre si mesma, as relações estabelecidas, os êxitos, as limitações. Estão propostos itens a serem preenchidos para análise da própria escola a partir de uma perspectiva pedagógica, apresentada em todo currículo: a promoção da aprendizagem. A análise situacional prevê a reflexão da prática pedagógica a partir da realidade apresentada nos indicadores e nas dificuldades objetivas. Esse roteiro deve ser desenvolvido em duas etapas, respeitando a hora-atividade no limite de 5h/mês.

Data: Maio e Junho

Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Direção, Pedagogo, Coordenador, Professores.

Propósito: Levar toda equipe da escola a conhecê-la sistematicamente a fim de organizar suas ações e atividades pedagógicas a partir da realidade da mesma.

Primeiro momento

- Deve-se fazer a leitura do capítulo da Diversidade na Formação Humana, que destaca os diferentes sujeitos atendidos nos níveis e modalidades de ensino.
- Retomar a leitura do princípio norteador "A aprendizagem como direito do educando".
- Leitura: A dinâmica da ação educativa com destaque para o item avaliação.

Valorize e utilize avaliações sobre a qualidade do ensino como um instrumento para melhorar a escola e promover a transparência e a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo momento

Responder coletivamente o instrumento de análise situacional (anexo) e debater sobre os desafios e metas da escola para melhorar o desempenho dos alunos. Atenção, mais importante que preencher o instrumento é conversar coletivamente sobre cada dado contido para que todos conheçam de fato a escola que trabalham.

Instrumento Básico para Análise Situacional

O primeiro passo para melhorar a educação é entender a situação em que sua escola está. Busque elementos complementares, conhecendo a situação da educação no seu município, seu Estado e a média do país. Reflita sobre suas causas e consequências. Informe-se, reflita, discuta. Quando você entende o problema, tem mais chances de fazer sua parte para resolvê-lo – e você, como educador, é o principal agente da melhoria da educação.

SRE _____

ESCOLA _____

Dados da escola

1. Períodos de funcionamento da sua escola:

A. Matutino

EF - anos iniciais EF – anos finais EM EM Integrado a EP EP EJA

B. Vespertino

EF - anos iniciais EF – anos finais EM EM Integrado a EP EP EJA

C. Noturno

EM EP EJA

2. Atendimento à Educação Especial (sala de recursos, atendimento itinerante e Escola Oral-auditiva)

3. Outros atendimentos - Classe hospitalar, alunos privados de liberdade, comunidade quilombola, indígena, pomerano, italiano.

4. Total de alunos matriculados em 2009

5. Como são organizadas as turmas em sua escola? (as turmas e não a série)

- A. () Por idade.
B. () Por ordem de chegada.
C. () Pelo comportamento.
D. () Por desempenho.
E. () Outras formas:

6. Como foi indicado o processo de definição dos professores das turmas dos anos iniciais? Buscou-se o perfil do professor alfabetizador? A equipe conhece o Projeto Ler, Escrever e Contar?

7. Qual foi o índice de repetência, em sua escola:

SÉRIES	ANO 2008	META PARA 2009
ANOS INICIAIS		
1ª série		
2ª série		
3ª série		
4ª série		
ANOS FINAIS		
5ª série		
6ª série		
7ª série		
8ª série		
ENSINO MÉDIO		
1º ano		
2º ano		
3º ano		
EJA		

Medidas que serão adotadas para alcançar a meta:

8. Qual foi o índice de evasão em sua escola dos alunos:

SÉRIES	ANO 2008	META PARA 2009
ANOS INICIAIS		
1ª série		
2ª série		
3ª série		
4ª série		
ANOS FINAIS		
5ª série		
6ª série		
7ª série		
8ª série		
ENSINO MÉDIO		
1º ano		
2º ano		
3º ano		
EJA		

Principais causas da evasão no ano passado:

Medidas que serão adotadas para minimizar a evasão:

9. Considerando a idade apropriada do aluno, a taxa de defasagem idade/série dos alunos da sua escola em 2008, por série e segmento, é:

A. Ensino Fundamental – Anos Iniciais: _____

B. Ensino Fundamental – Anos Finais: _____

C. Ensino Médio: _____

10. Quantos professores lecionam em sua escola em 2009?

A. Ensino Fundamental – Anos Iniciais: _____

B. Ensino Fundamental – Anos Finais: _____

C. Ensino Médio: _____

D. EJA: _____

11. Qual foi o desempenho da sua escola no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) realizado em 2008?

A. () A escola não participou.

B. () Desconheço os dados do ENEM.

MÉDIA GERAL COM CORREÇÃO	ENEM
Brasil	
Estado	
Município	
Escola	

12. Qual foi a média das proficiências da sua escola no PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do ES)?

DISCIPLINA	PAEBES 2004			MÉDIA ESTADUAL 2004			PAEBES 2008	MÉDIA ESTADUAL 2008
	4ª	8ª	1ª EM	4ª	8ª	1ª EM	1ª EM	1ª EM
Língua Portuguesa								
Matemática								

13. Resultado do IDEB:

IDEB	4ª	8ª
IDEB 2005 da escola		
IDEB 2007 da escola		
Projeção do IDEB para 2009		
Projeção do IDEB para 2011		

14. Outras avaliações:

A. PROVA BRASIL (2007)

SÉRIE	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
4ª		
8ª		

B. PROVINHA BRASIL (2008)

MÉDIA DA ESCOLA NO TESTE 1	
MÉDIA DA ESCOLA NO TESTE 2	

C. LER, ESCREVER E CONTAR (2008)

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ALFABETIZAÇÃO				
		BAIXO	INTERMEDIÁRIO	ALTO
1ª SÉRIE	1ª ONDA			
	2ª ONDA			
2ª SÉRIE	1ª ONDA			
	2ª ONDA			

**15. Em sua escola, os dados das avaliações anteriormente citadas são:
(assinale quantas alternativas desejar):**

- A. () São básicos para a formulação de intervenções pedagógicas junto aos alunos.
- B. () Não são considerados para a formulação de intervenções pedagógicas junto aos alunos.
- C. () São divulgados e discutidos com os professores.
- D. () Não são divulgados e discutidos com os professores.
- E. () São divulgados e discutidos com os pais e alunos.
- F. () Não são divulgados e discutidos com os pais e alunos.
- G. () Geram mudanças nas práticas dos professores em sala de aula.
- H. () Não geram mudanças nas práticas dos professores em sala de aula.

16. No geral, em qual componente curricular os alunos apresentam maior dificuldade de aprendizagem e baixo desempenho (Ensino Fundamental e Ensino Médio)?

DISCIPLINA	EF ANOS INICIAIS	EF ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	EJA
Língua Portuguesa				
Língua Estrangeira				
Educação Física				
Artes/Arte				
Matemática				
Ciências				
Física				
Química				
Biologia				
Filosofia				
Sociologia				
Ensino Religioso				
História				
Geografia				

17. No geral, em qual componente curricular os alunos apresentam maior facilidade de aprendizagem e melhor desempenho (Ensino Fundamental e Ensino Médio)?

DISCIPLINA	EF ANOS INICIAIS	EF ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	EJA
Língua Portuguesa				
Língua Estrangeira				
Educação Física				
Artes/Arte				
Matemática				
Ciências				
Física				
Química				
Biologia				
Filosofia				
Sociologia				
Ensino Religioso				
História				
Geografia				

Das questões avaliadas, qual(is) dela(s) o grupo considera o maior destaque (positividade) da escola? Descrever ações concretas que justifiquem a escolha do grupo.

Das questões avaliadas, qual(is) dela(s) o grupo considera a maior fragilidade da escola? Propor ações concretas que a escola possa implementar para a superação dessa fragilidade.

INDICAÇÃO 4 Roteiro básico de análise da gestão pedagógica

Este roteiro trata da reflexão sobre a dinâmica da ação educativa no que diz respeito a: professor como mediador da aprendizagem, relação professor-aluno, o educar pela pesquisa e a avaliação da aprendizagem.

Data: 20/07
(Jornada de Planejamento Pedagógico)
Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Direção, Pedagogo, Coordenador, Professores.

Propósito: Levar a equipe a avaliar o trabalho de gestão da escola, a partir dos itens apresentados, propondo inovações para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Primeiro momento: 1h

Pedagogo

1. Apresentar em tópicos os conceitos do currículo estudados no capítulo inicial, item 2.2 – concentuando o currículo.
2. Apresentar os princípios norteadores (item 2.1) alinhados ao conceito do currículo.

3. Apresentar os indicadores de desempenho da escola discutidos na Análise Situacional:
 - Evasão;
 - Repetência;
 - Nota Enem;
 - Nota Paebes;
 - Ideb;
 - Prova Alfabetização.

Segundo momento: 1h30

Trabalho em grupo

1. Leitura do item 2.3: o sujeito da ação educativa. (30min)
2. A partir do momento inicial e da leitura realizada, discutir coletivamente proposições para o enriquecimento da prática pedagógica, a partir dos itens sugeridos abaixo:

O AMBIENTE EDUCATIVO

As questões propostas estão centradas na ideia de que a escola é o local onde se concretiza o processo ensino-aprendizagem, e para que esse processo se fundamente na formação humana é necessário que o ambiente escolar seja inclusivo e que as relações sejam éticas e democráticas.

ITEM	PROPOSIÇÃO
O ambiente escolar favorece o desenvolvimento do trabalho dos profissionais da escola.	
São realizadas atividades e dinâmicas de integração entre os profissionais da escola.	
São promovidas atividades escolares que visem à integração entre os profissionais da escola e alunos.	
As relações profissionais pautam-se pela ética e pelo respeito mútuo.	
O diálogo e a negociação são as estratégias mais utilizadas na resolução de problemas e conflitos no ambiente escolar.	
A discriminação entre os profissionais da escola, velada ou não, é combatida. E também a discriminação em relação aos alunos e suas famílias.	
No ambiente escolar os debates e as críticas são feitos de forma franca e aberta.	
Em sala de aula priorizam-se o diálogo e o respeito mútuo.	
Aplica-se e ou recomenda-se a utilização de metodologias inovadoras. Essas são registradas.	
Estimulam-se ações pelo dever de casa. A equipe reconhece que está variável e indicada como de forte influência para a aprendizagem.	
O uso do livro didático é orientado.	
Existe com frequência a utilização dos ambientes de aprendizagem (salas ambiente, biblioteca, laboratórios, quadra, etc.)	
A organização da sala de aula é pensada, planejada e reflete a prioridade no direito de aprender.	
A correção das atividades, exercícios e pesquisas são tratadas como oportunidade para aprender mais e melhor.	
O Conselho de Classe é utilizado para discussão dos avanços e das dificuldades verificados no processo ensino-aprendizagem, na busca de soluções.	
São definidas ações para a promoção da melhoria do processo de ensino-aprendizagem a partir das questões levantadas pelo Conselho de Classe.	
Os alunos ou seus representantes participam de discussões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, inclusive no Conselho de Classe.	
São definidas diretrizes públicas específicas e funcionais de disciplina de alunos e professores.	
As normas e regras são reconhecidas e respeitadas pelos professores.	
Participação dos alunos nas produções que organizam e regulamentam as relações de convivência na escola.	
Aspectos relevantes nas dificuldades na disciplina em sala de aula (especial contribuição dos coordenadores).	
Organização e comportamento dos alunos nos demais ambientes da escola (especial contribuição dos coordenadores).	
Os planos de aula são compartilhados regularmente com pedagogos e demais professores.	

Das questões consideradas, qual(ais) dela(s) o grupo considera o maior destaque (positividade) da escola? Descrever ações concretas que justifiquem a escolha do grupo.

Das questões consideradas, qual(ais) dela(s) o grupo considera a maior fragilidade da escola? Propor ações concretas que a escola possa implementar para a superação dessa fragilidade.

Obs. O pedagogo será o responsável pela síntese dos trabalhos em grupo, apresentando um plano de trabalho com as inovações propostas.

INDICAÇÃO 5 Roteiro para estudo e análise do CBC

Este roteiro trata da avaliação do CBC, a partir de sua vivência no ano letivo, até o momento, oportunizando aos professores propor alterações em cada disciplina. As reuniões devem ser feitas por área de conhecimento, respeitando a hora-atividade no limite de 5h/mês.

Data: Agosto, Setembro e Outubro

Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Pedagogo, Coordenador e Professores.

Propósito: Avaliar o CBC e propor alterações por disciplina sugerindo, se possível, conteúdos a serem desenvolvidos por área de conhecimento.

O pedagogo organiza a reunião por área de conhecimento. Orientar os professores para que façam um paralelo do CBC junto ao plano de ensino.

Primeiro momento

AVALIAÇÃO DO CBC

Quanto ao CBC – Conteúdo Básico Comum

ITENS SUGERIDOS	PROPOSIÇÃO
Quanto ao texto de área do conhecimento.	
Quanto ao texto: "Importância da disciplina para formação humana".	
As competências, habilidades e conteúdos possibilitam ao aluno desenvolver o exercício da cidadania.	
As competências, habilidades e conteúdos possibilitam ao aluno desenvolver a participação social.	
As competências, habilidades e conteúdos possibilitam ao aluno desenvolver a autonomia para a aprendizagem.	
Mudanças que propõe para a introdução de novos conteúdos por série. Quais e argumente as razões das mudanças (ex. livro didático, inadequação...)	
Mudanças para a transferência de conteúdos para outra série. Quais e argumente (ex. excesso de conteúdo, pré-requisito...)	
Houve o desenvolvimento de projetos por área de conhecimento? Qual(is)? Faça um breve relato do(s) projeto(s).	
Os princípios norteadores são considerados na atividade educacional diária.	
Sugestões e alterações no CBC: nas propostas de alteração, se possível, propor pela área. Ou seja, propor competências, habilidades e conteúdos comuns à área do conhecimento.	
Quanto à proposta de implementação do currículo.	
Registre vantagens do uso sistemático do Novo Currículo.	
Outras sugestões.	

INDICAÇÃO 6 Roteiro básico para proposição do Projeto Político Pedagógico que se articule com o novo currículo

Este roteiro pretende orientar a escola a articular o PPP com o currículo, pois nele são estabelecidas as diretrizes e as bases norteadoras das ações que levam à formação dos cidadãos, tanto com relação aos conhecimentos, hábitos e atitudes que se entende devam integrar essa formação, quanto com relação ao papel da escola no seu entorno. O roteiro deve ser desenvolvido respeitando a hora/atividade no limite de 5h/mês.

Alertamos para a utilização dos demais instrumentos de avaliação contidos nos outros roteiros de estudo.

Data: Novembro

Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Direção, Pedagogo, Coordenador, Professores e demais funcionários.

Propósito: Reescrita do Projeto Político Pedagógico por professores, diretor, coor-

denador e pedagogo, a partir da vivência do novo currículo.

Primeiro momento: 30 min

O Pedagogo vai apresentar ao grupo os principais pontos do Projeto Político Pedagógico da escola, no que diz respeito à prática pedagógica, à avaliação, e aos projetos que revelem a identidade pedagógica da escola.

Segundo momento: 2h30min

Trabalho em grupos: O pedagogo faz a divisão dos grupos, conforme a apresentação anterior. Cada grupo irá propor uma redação para o seu item, por exemplo, avaliação. Dessa forma, é importante que o sumário do Projeto Político Pedagógico seja revisado anteriormente pelo pedagogo para já adequá-lo antes da produção.

Terceiro momento: 1h

Cada grupo apresenta a produção e deve-se reservar um tempo para a discussão, de acordo com o quantitativo de grupos.

Após a apresentação e discussão, o pedagogo ficará responsável por compor

o novo Projeto Político Pedagógico da escola e agendar uma outra reunião de apresentação do material para validação dos professores, coordenadores, diretor.

Obs. Verificar se o Projeto Político Pedagógico atende às legislações estadual e federal.

Para a adequação do Projeto Político Pedagógico ao Novo Currículo estamos apresentando um referencial de autoavaliação.

As reflexões acerca da prática pedagógica procuram evidenciar que não basta que a

escola tenha profissionais com conhecimento em sua área de atuação. É preciso que esses conhecimentos estejam inseridos criticamente na realidade socioeconômica e política de nossa sociedade. Devem estar articulados a uma prática comprometida com o direito de aprender de todos e de cada um.

Registramos que todos os demais itens contidos nos vários roteiros são complementares para o desenvolvimento deste trabalho de articulação do Projeto Político Pedagógico ao Currículo.

ITENS DO PPP	PROPOSIÇÃO
O Projeto Político Pedagógico foi construído coletivamente (professores, direção, equipe pedagógica, funcionários, pais e alunos).	
A concepção de educação que fundamenta o PPP objetiva a aquisição crítica do conhecimento sistematizado pelo educando.	
O PPP é discutido e atualizado.	
Os profissionais e os alunos da escola conhecem e valorizam a história da instituição.	
A escola procura registrar os eventos mais relevantes de sua história atual.	
As questões relativas à prática pedagógica da escola são discutidas coletivamente.	
As decisões coletivas orientam o planejamento das atividades desenvolvidas pela escola.	
O planejamento das atividades de sala de aula é fundamentado no PPP.	
O planejamento das atividades de sala de aula é elaborado de forma integrada (por ÁREA preferencialmente, nas diferentes séries).	
O planejamento de conteúdos das disciplinas considera o tempo necessário ao educando para a aprendizagem.	
A elaboração e o desenvolvimento do planejamento de ensino são acompanhados pela equipe pedagógica.	

ITENS DO PPP	PROPOSIÇÃO
Os professores organizam sua prática pedagógica de modo a proporcionar o tempo necessário à aprendizagem do educando.	
Os professores procuram utilizar estratégias e recursos variados em sua prática pedagógica.	
O processo pedagógico considera e valoriza o conhecimento trazido pelo aluno.	
Os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada.	
A escola trabalha questões sociais (violência, drogas, sexualidade e outras) em seu planejamento de ensino.	
A indisciplina dos alunos é tratada a partir da identificação de suas causas.	
As estratégias para enfrentamento dos problemas disciplinares são definidas coletivamente.	
Na busca de soluções dos problemas disciplinares, quando necessário, trabalha-se em conjunto com os pais e/ou com familiares.	
A disciplina é considerada uma questão pedagógica e, portanto, somente como último recurso recorre-se a elementos externos à escola (Conselhos Tutelares, policiais, etc.).	
O Conselho de Classe é utilizado para discussão dos avanços e das dificuldades verificados no processo ensino-aprendizagem, na busca de soluções.	
São definidas ações para a promoção da melhoria do processo de ensino-aprendizagem a partir das questões levantadas pelo Conselho de Classe	
Os alunos ou seus representantes participam de discussões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, inclusive no Conselho de Classe.	
São desenvolvidas atividades diferenciadas de reforço de aprendizagem para alunos com dificuldades.	
A aplicação dos recursos físicos e financeiros priorizam as questões pedagógicas.	
Os alunos têm oportunidade de propor e realizar atividades na escola.	
Existem mecanismos para o efetivo envolvimento dos pais nas questões pedagógicas da escola, especialmente nas que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos.	
As programações especiais desenvolvidas pela escola são comunicadas aos profissionais, alunos, pais e comunidade de forma clara e em tempo hábil.	
Existem projetos articulados com órgãos públicos e outras instituições da sociedade civil para o desenvolvimento pedagógico e/ou atendimento às necessidades da comunidade escolar.	

ITENS DO PPP	PROPOSIÇÃO
As matrizes curriculares estão contempladas de forma a organizar o conhecimento necessário a cada grau e modalidade de ensino.	
A equipe pedagógica e os professores discutem a forma de organização curricular da instituição.	
A avaliação do desenvolvimento escolar prioriza o processo de ensino-aprendizagem e não a nota.	
A hora-atividade garante o tempo necessário ao professor para o trabalho individual e também para o trabalho coletivo.	
A hora-atividade é organizada de forma a possibilitar encontros dos professores que atuam na mesma área.	
A equipe pedagógica acompanha e contribui com os professores durante a hora-atividade.	
A hora-atividade é utilizada exclusivamente para o desenvolvimento das atividades relacionadas à função docente.	
A escola desenvolve um trabalho de acompanhamento junto aos seus profissionais no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.	
São realizadas avaliações diagnósticas no início do ano letivo para o conhecimento do nível de aprendizagem dos alunos.	
São elaborados planejamentos de ensino a partir da realidade evidenciada na avaliação diagnóstica.	
Feiras e exposições dos trabalhos de professores e alunos são realizadas com a participação da comunidade.	
Existem projetos culturais (teatro, música, dança, etc.) desenvolvidos pela escola.	
A escola não permite o adiantamento de aulas e/ ou saídas antecipadas de alunos.	

Das questões consideradas, qual(is) dela(s) o grupo considera o maior destaque (positividade) da escola? Descrever ações concretas que justifiquem a escolha do grupo.

Das questões consideradas, qual(ais) dela(s) o grupo considera a maior fragilidade da escola? Propor ações concretas que a escola possa implementar para a superação dessa fragilidade.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

**As Superintendências
Regionais de Educação**

As superintendências são importantíssimas nessa etapa da implantação do currículo. Elas deverão acompanhar e monitorar todas as atividades de estudos das escolas, bem como participar dos trabalhos.

Sempre é oportuno lembrar que essa proposta de organização curricular vai possibilitar que sejam garantidas as mesmas oportunidades a todos os alunos da rede estadual, independente das escolas que frequentem e, além disso, todos terão acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade.

A partir do CBC é possível definir metas que todos os alunos tem direito a alcançar nas disciplinas estaduais. Da mesma forma é possível e necessário avaliar o progresso de todos os alunos e as escolas em direção às metas definidas, de modo que possam melhorar o próprio desempenho.

Para a Superintendência Regional de Educação é necessário registrar a responsabilidade no âmbito de sua jurisdição, especialmente no que se refere ao papel que deverão desenvolver junto às escolas jurisdicionadas.

- Entenda a situação da educação nas escolas que compõem a regional. Conheça

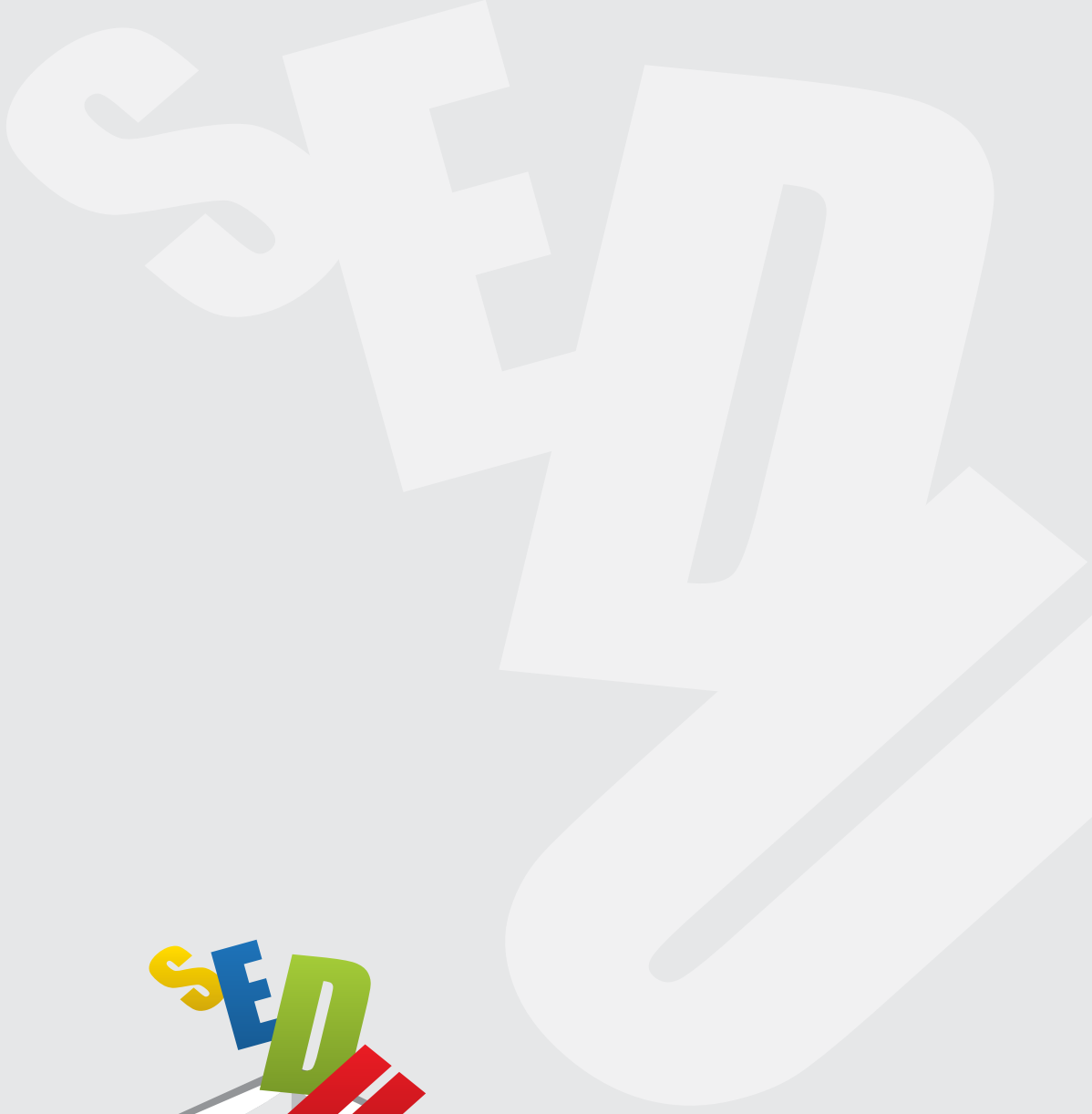
todos os indicadores e destaque aquelas escolas que, pelos dados, mais precisam de ajuda.

- Cumpra a legislação da educação. Conheça aquelas de âmbitos nacional e estadual.
- Acompanhe o desenvolvimento dos projetos que dinamizam o currículo. Faça um quadro demonstrando quais projetos estão presentes em quais escolas. Como estão sendo desenvolvidos.
- Verifique o quadro de profissionais da área pedagógica, especialmente pedagogos e coordenadores, de cada escola e, se necessário, monte um plano emergencial para atender aquelas com deficiência.
- Organize uma reunião anterior às agendas aqui planejadas, envolvendo o Corpo Técnico Administrativo (diretor, pedagogos e coordenadores), e orientando e auxiliando em cada etapa do planejamento.
- Monte um cronograma envolvendo a equipe técnica da SRE para acompanhar as etapas de implementação do currículo. Supervisione o trabalho em cada escola. Assegure registros por escola contando o desdobramento das etapas.
- Envie relatórios compatibilizados a Sedu/Central de cada roteiro. As orientações para compatibilização serão definidas em reunião própria.

Outra ação de responsabilidade das SRE é a coordenação da elaboração dos aspectos regionais do currículo. Está ligado aos 30% de CBC que se dará em nível regional e local. Para esse trabalho a Sedu/Central está agendando reunião para o mês de março, na qual vamos apresentar um plano de ação

próprio para as devidas adequações que a equipe regional sugerir.

A coordenação geral desse trabalho é do supervisor pedagógico, com o apoio local dos técnicos do currículo e das equipes de EF e EM.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

Na implantação do currículo, a Unidade Central tem a responsabilidade de planejar e organizar o trabalho a ser desenvolvido pelas Unidades Escolares, coordenadas pelas Superintendências Regionais de Educação.

São atribuições da Unidade Central em 2009:

1. Acompanhar a implementação do Novo Currículo por meio dos relatórios das Superintendências Regionais de Educação e reuniões periódicas centralizadas e descentralizadas.
2. Coordenar a pesquisa de avaliação do Novo Currículo – a partir da contratação de uma instituição de pesquisa. Questões de investigação:
 - Os conteúdos estão adequados às séries?
 - Os temas transversais foram trabalhados?
 - O documento curricular facilitou a ação docente?
 - O documento é de fácil compreensão e utilização?
3. Planejar e efetivar, a partir dos resultados da pesquisa e dos relatórios encaminhados pelas SRE dos roteiros da Indicação 5, as mudanças do currículo básico da rede estadual.
4. Organizar o Ciclo de Seminários Descentralizados sobre o Currículo da Educação Básica.
5. Organizar o Ciclo de Aprofundamento de Estudos Descentralizados – Currículo em Ação, junto a Gefor. Temas de referência para os estudos:
 - As áreas do conhecimento.
 - Competências e habilidades.
 - O ensino pela pesquisa.
 - Ambientes e recursos de aprendizagem.
6. Coordenar a elaboração dos Cadernos Metodológicos junto aos Professores Referência.
7. Acompanhar a elaboração do CBC regional junto às Superintendências Regionais de Educação.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

Leituras Complementares

Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra¹

Paulo Freire

Nenhum tema, mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isso eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observada a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação

¹ Esta carta foi retirada do livro Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar (Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38) no qual Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nessa mesma luta. Este livro foi escrito durante dois meses do ano de 1993, pouco tempo depois de sua experiência na condução da Secretaria de Educação de São Paulo.

que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever

de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar. Obviamente, minha intenção não é escrever prescrições que devam ser rigorosamente seguidas, o que significaria uma chocante contradição com tudo o que falei até agora. Pelo contrário, o que me interessa aqui, de acordo com o espírito mesmo deste livro, é desafiar seus leitores e leitoras em torno de certos pontos ou aspectos, insistindo em que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também.

Não gostaria, assim, sequer, de dar a impressão de estar deixando absolutamente clara a questão do estudar, do ler, do observar, do reconhecer as relações entre os objetos para conhecê-los. Estarei tentando clarear alguns

dos pontos que merecem nossa atenção na compreensão crítica desses processos.

Começemos por estudar, que, envolvendo o ensinar do ensinante, envolve também de um lado a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje ou, de outro lado, aprendizagem de quem, criança ainda, se acha nos começos de sua escolarização.

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escola ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros.

Assim, em nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre

o de ler, mesmo que nesse não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto.

Se, na verdade, estou estudando e estou lendo seriamente, não posso ultrapassar uma página se não consegui com relativa clareza, ganhar sua significação. Minha saída não está em memorizar porções de períodos lendo mecanicamente duas, três, quatro vezes pedaços do texto, fechando os olhos e tentando repeti-las como se sua fixação puramente maquinal me desse o conhecimento de que preciso.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar, e dessa ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos esse exercício consiste na prática que me venho referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível.

Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma

codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da “leitura” de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da compreensão que caracteriza a leitura do mundo e/ou da palavra. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua compreensão do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família. Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de generalizar que caracteriza a “experiência escolar”. Criar o jarro como o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer cultura, de fazer arte. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazeres no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: “Faço cultura. Faço isto”.

Gaiolas e asas²

Rubem Alves

Os pensamentos me chegam de forma inesperada, sob a forma de aforismos. Fico feliz porque sei que Lichtenberg, William Blake e Nietzsche frequentemente eram também atacados por eles. Digo “atacados” porque eles surgem repentinamente, sem preparo, com a força de um raio. Aforismos são visões: fazem ver, sem explicar. Pois ontem, de repente, esse aforismo me atacou: “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Esse simples aforismo nasceu de um sofrimento: sofri conversando com professoras

² Gaiolas e asas – Rubem Alves. Folha de São Paulo. Tendências e Debates. (05/12/2001)

de segundo grau, em escolas de periferia. O que elas contam são relatos de horror e medo. Balbúrdia, gritaria, desrespeito, ofensas, ameaças... E elas, timidamente, pedindo silêncio, tentando fazer as coisas que a burocracia determina que sejam feitas, como dar o programa, fazer avaliações... Ouvindo os seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra - e a domadoras com seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres.

Sentir alegria ao sair de casa para ir à escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos? O sonho é livrar-se de tudo aquilo. Mas não podem. A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que as fecha com os tigres.

Nos tempos de minha infância, eu tinha um prazer cruel: pegar passarinhos. Fazia minhas próprias arapucas, punha fubá dentro e ficava escondido, esperando... O pobre passarinho vinha, atraído pelo fubá. Ia comendo, entrava na arapuca e pisava no poleiro. E era uma vez um passarinho voante. Cuidadosamente eu enfiava a mão na arapuca, pegava o passarinho e o colocava dentro de uma gaiola. O pássaro se lançava furiosamente contra os arames, batia as asas, crispava as garras e enfiava o bico entre os vãos. Na inútil tentativa de ganhar de novo o espaço, ficava

ensanguentado... Sempre me lembro com tristeza da minha crueldade infantil.

Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes de periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas serão gaiolas? Vão me falar sobre a necessidade das escolas dizendo que os adolescentes de periferia precisam ser educados para melhorarem de vida. De acordo. É preciso que os adolescentes, que todos, tenham uma boa educação. Uma boa educação abre os caminhos de uma vida melhor. Mas eu pergunto: nossas escolas estão dando uma boa educação? O que é uma boa educação?

O que os burocratas pressupõe sem pensar é que os alunos ganham uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E, para testar a qualidade da educação, criam mecanismos, provas e avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação.

Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? Você sabe o que é "dígrafo"? E os usos da partícula "se"? E o nome das enzimas que entram na digestão? E o sujeito da frase "Ouviram do Ipiranga

as margens plácidas de um povo heróico o brado retumbante”? Qual a utilidade da palavra “mesóclise”? Pobres professoras, também engaioladas... São obrigadas a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é hábito velho das escolas. Bruno Bettelheim relata sua experiência com as escolas: “Fui forçado (!) a estudar o que os professores haviam decidido que eu deveria aprender. E aprender à sua maneira”.

O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que ela, a inteligência, era “ferramenta” e “brinquedo” do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender “ferramentas”, aprender “brinquedos”.

“Ferramentas” são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia a dia. “Brinquedos” são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.

Nessas duas palavras, ferramentas e brinquedos, está o resumo da educação. Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo.

Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos está aprendendo liberdade, não fica violento. Fica alegre, vendo as asas crescer... Assim, todo professor, ao ensinar, teria de se perguntar: “Isso que vou ensinar, é ferramenta? É brinquedo?” Se não for, é melhor deixar de lado.

As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se são gaiolas ou asas. Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos.

Há esperança...

A educação no século XXI

No século XXI, a educação é considerada um indispensável patrimônio da humanidade na construção de seus ideais, de suas relações e de sua própria sobrevivência. Nesse sentido, há uma exigência de debate conjunto da educação, que ultrapassa os limites de seu próprio campo. Estamos dizendo que discutir educação e suas finalidades não é tarefa apenas dos educadores; que a sociedade deve incorporar essa exigência e compreender na educação suas possibilidades de

avançar e acompanhar um mundo de rápidas transformações.

A Unesco, por meio da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI presidida por Jacques Delors, estabelece quatro pilares que sustentam, de modo interdependente e integrado, o seu conceito de educação de qualidade: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Podemos compreender esses pilares como grandes desafios da educação e da sociedade, ao longo da história de homens e mulheres.

O primeiro deles, *aprender a conhecer*, nos remete à dimensão humana do compreender, de conhecer e de descobrir. Sem dúvida, uma das principais contribuições da educação para o indivíduo é favorecer o acesso à informação. De igual modo importante é oferecer a ele a oportunidade de construir as competências necessárias para garantia desse acesso. Em outras palavras, não basta disponibilizar a informação, é fundamental instrumentalizar as pessoas para utilizá-las. E ainda, utilizá-las a serviço de sua geração e da humanidade.

Como sabemos, o conhecimento é infinito e o homem, como espécie, não cessa em produzi-lo e reproduzi-lo. Desse modo, *aprender a conhecer* nos remete para o trabalho de descoberta dos mecanismos de constru-

ção e apreensão dos conhecimentos. Vale considerar que essa é uma das prementes tarefas da escola.

Esse pressuposto nos orienta a pensar que *educar pela pesquisa* é uma importante estratégia conceitual e metodológica no sentido de viabilizar, dentro da escola e da sala de aula, os caminhos para o desenvolvimento desse pilar. A investigação se configura a estratégia de orientar a descoberta, de estimular a construção de conhecimentos.

O segundo pilar indicado pela Comissão é relativo à capacidade humana de *viver junto, de com-viver*. Esse pilar ressalta as demandas do mundo contemporâneo e a importância das relações diante dele. Na realidade, enfoca a necessidade planetária da compreensão mútua, de respeito e convivência pacífica com as diferenças e com o outro. Conforme o relatório, "*trata-se de aprender a viver conjuntamente, desenvolvendo o conhecimento dos outros, de sua história, de suas tradições e de sua espiritualidade*".

Essa dimensão diz respeito à qualidade de vida dos humanos nas suas correlações com seus pares. A escola, por trabalhar com pessoas diferentes em espaços comuns, pode promover o diálogo permanente sobre as relações estabelecidas na vida social.

O sentido do terceiro pilar, *aprender a fazer*, é afirmar que a educação não pode aceitar a imposição de opção entre a teoria e a técnica, o saber e o fazer. As velhas dicotomias do passado devem ceder espaço a uma práxis pedagógica que admita que quem pensa, também executa; que quem executa também pensa; que o corpo e a alma são indissociáveis; que a ideia e a matéria são complementares no entendimento da totalidade.

A vida neste novo século solicita uma educação que permita aos educandos associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos, relacionar o que se estuda com o que se faz, com as demandas do cotidiano, com a utilização de conhecimentos no contexto de vida dentro e fora da escola.

O *aprender a ser* está entre os elementos preconizados no relatório. Refere-se à demanda contemporânea de uma postura ética, pautada no princípio de que as atitudes e responsabilidades pessoais interferem no destino coletivo. Esse pilar sinaliza que os humanos não nascem prontos para a vida em sociedade. Sugere que os processos educativos, tanto das escolas quanto das famílias, qualifiquem as pessoas para a vida em conjunto. Isso se torna, pois, uma responsabilidade de geração com relação à sua próxima.

Em suma, vale afirmar que a educação no século XXI está estreitamente vinculada ao desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes e a princípios éticos, de compreensão e solidariedade humana.

Documento integrante do “Todos pela Educação”³

O educador é o principal trabalhador brasileiro, pois é ele quem está com o aluno diariamente e tem nas mãos as ferramentas para ensiná-lo. Veja como você, educador, pode fazer a sua parte.

Recomendações

Entenda a situação da educação

O primeiro passo para melhorar a educação é entender sua situação atual. Procure se informar sobre a qualidade do ensino no país, no seu Estado, na sua cidade, nas escolas próximas. Na seção Números da Educação você encontra essas informações. Secretarias de Educação municipais e estaduais também têm esses dados, e é direito de todos conhecê-los. Além disso, todos podem procurar saber quais são as ações e medidas tomadas pela Secretaria de Educação para melhorar o desempenho das escolas que não tiveram bons resultados, tanto no Ideb como em avaliações educacionais, como a Prova Brasil e o Saeb.

Procure entender quais são os problemas da educação brasileira, suas causas e consequên-

cias. Informe-se, reflita, discuta. Quando você entende o problema, tem mais chances de fazer sua parte para resolvê-lo – e você, como educador, é o principal agente da melhoria da educação.

Busque sempre aprimorar seus conhecimentos

Procure sempre dar sequência à sua formação acadêmica, por meio de cursos de graduação ou pós-graduação e programas de capacitação. Há sempre algo novo e interessante para ser aprendido, e que poderá te ajudar a influir positivamente na educação das pessoas ao seu redor. Proponha que sua escola seja um espaço de aprendizado. Para ser educador, é preciso estudar sempre e ter em vista onde você quer chegar com seus alunos.

Encare a diversidade de maneira positiva

Tire proveito da heterogeneidade de saberes, conhecimentos e experiências dos alunos e da comunidade escolar. Promova a interação entre eles.

³ www.todospelaeducacao.org.br/ Faça sua parte

Escola boa é aquela em que o aluno aprende

A melhor forma de avaliar a qualidade do ensino é por meio da aprendizagem dos alunos. E, se a escola existe para ensinar, a avaliação capaz de dizer se a escola é boa ou ruim é aquela que nos mostra se os alunos estão ou não aprendendo.

Valorize e utilize avaliações sobre a qualidade do ensino como um instrumento para melhorar a escola, e promover a transparência e a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Diretor: Assuma a liderança

Assuma a liderança de forma democrática e cooperativa com todos os segmentos da equipe. A presença constante do diretor da escola é fundamental. Ele deve ter competência para ocupar um papel central na gestão do cotidiano escolar e na articulação da escola com a comunidade escolar. Como lida com questões internas e externas da escola, é necessário ter sempre em mente o que é e o que não é prioritário, para organizar seu tempo de forma eficiente.

Diretor: Seja responsável pela qualidade de ensino

A melhor gestão administrativa de nada vale se os alunos não estiverem aprendendo. O diretor

não deve ser visto apenas como o administrador do prédio da escola, mas como o grande administrador da aprendizagem dos alunos.

O diretor é o responsável maior para a escola ter e cumprir o regimento escolar e a proposta pedagógica – que dará origem aos planos de curso e de aula. Além de ser peça-chave na identificação das necessidades locais, o diretor deve garantir um sistema eficaz de reforço escolar para os alunos com dificuldades em algum conteúdo específico, e deve fazer funcionar um sistema de supervisão de professores com foco no desempenho dos alunos.

Diretor: Articule-se com a Secretaria de Educação

Como a escola não trabalha de forma isolada, o diretor deve conduzir as ações da escola de forma articulada com as políticas emanadas pela Secretaria de Educação – que deve receber, mensalmente, os dados da escola. As metas da escola também devem ser estabelecidas, anualmente, de forma integrada às metas da rede de ensino.

As escolas devem ter algum grau de autonomia, mas são parte de um organismo muito maior, que é a rede de ensino, gerida pela Secretaria de Educação.

Diretor: Assegure o cumprimento do ano letivo

Assegure o cumprimento integral do ano letivo. As escolas precisam garantir um mínimo de 200 dias letivos, com um mínimo de quatro horas de aula por dia, descontados os intervalos escolares. Isso é lei.

Assegurar a pontualidade e frequência dos professores e funcionários da escola também é necessário.

Diretor: Assegure as condições de trabalho

Assegure as condições e os meios para que os professores implementem a proposta político-pedagógica da escola.

Diretor: Abra a biblioteca e a sala de computação

Não tranque livros e computadores, pois eles são material de uso diário. Os alunos precisam tê-los em mãos para poder tirar o melhor proveito possível do que esses materiais podem trazer para seu aprendizado.

Cuide e melhore o acervo da biblioteca, disponibilizando, além dos livros didáticos, obras de literatura infanto-juvenil, livros de ficção e não-ficção, dicionários e enciclopédias.

Você pode, ainda, abrir a biblioteca fora do horário das aulas e para a comunidade. Quanto aos computadores, sua escola pode incentivar os alunos a usarem a internet para fazer pesquisas sobre temas atuais e, a partir delas, elaborar resumos. Os alunos podem também ser envolvidos na elaboração e manutenção da página da escola na internet, ou ser incentivados a construir seus blogs – diários na internet.

Professor: Planeje suas aulas

Elabore planos de curso e planos de aula de acordo com a proposta pedagógica elaborada pela escola e com o programa de ensino da Secretaria de Educação. Participe da elaboração dessas propostas e assegure seu cumprimento, sem perder de vista que, para ter sucesso na sala de aula, os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino devem ser adequados e ajustados às suas necessidades e às características dos alunos. Aulas de qualidade se refletem na aprendizagem dos alunos.

Professor: Procure não faltar

Lembre-se de que o aluno precisa de você. Se alguma necessidade urgente lhe impedir de estar em sala de aula, é necessário que você seja substituído por pessoa de igual competência e que conheça o andamento dos planos de aula.

Professor: Ensine a estudar

Ensine os procedimentos de estudo, como selecionar informações, tomar notas, fazer resumos e sínteses, etc.

Professor: Incentive o hábito da leitura

Dê atenção especial à leitura, à compreensão de textos e à escrita. Essas habilidades são básicas e essenciais para toda a vida do aluno.

O hábito da leitura abre aos alunos uma perspectiva prazerosa de aprendizagem. Estimule esse hábito oferecendo aos alunos contato com diferentes tipos de textos, tais como matérias de jornais, embalagens, receitas, cartas, anúncios, textos expositivos e literários, instruções de jogos, regras da escola, etc.

Conheça de antemão os textos que você apresentará à classe, gere expectativas nos alunos sobre os textos, faça comentários, perguntas e promova a reflexão, interpretação e o diálogo entre os estudantes.

Professor: Reforce a autoestima dos alunos

É preciso que educadores difundam ao máximo os gestos, as atitudes, as palavras

que reforçam a autoestima das crianças e favoreçam o seu sucesso na sala de aula e na vida. Esse tipo de atitude pode ser decisivo na vida de uma criança ou um jovem.

Valorize o esforço e os trabalhos elaborados pelos alunos. Comente-os e exponha-os em murais e varais fora e dentro da sala de aula. Prontifique-se a ajudar sempre que chamado.

Professor: Não desista de ensinar a nenhum aluno

Todos precisam, têm direito e capacidade de aprender. Nem todos os alunos aprendem do mesmo jeito e no mesmo ritmo, embora todos sejam capazes de aprender. O desempenho escolar de um aluno é responsabilidade do professor, que deve ser compartilhada pela família e pela escola.

Diretor: Mantenha uma boa relação com as famílias

Divulgue a proposta pedagógica de cada série para os pais dos alunos poderem acompanhar o seu cumprimento ao longo do ano letivo. Divulgue também o regimento da escola para pais e alunos.

Distribua os boletins com resultados dos alunos nas épocas previstas pelo Regimento Interno

das Escolas, e informe-os sobre como está o desempenho de seus filhos na escola. Dê, ainda, dicas sobre como eles podem ajudar suas crianças a estudar e acompanhar as aulas.

Promova a gestão democrática

A gestão democrática implica que os educadores, familiares e a comunidade, mais do que destinatários, devem ser considerados interlocutores e parceiros da escola no cumprimento de sua missão: fazer com que todas as crianças da escola efetivamente aprendam. Reconheça a escola como um espaço de construção do conhecimento e de integração com a comunidade, abrindo seus espaços para outras atividades e públicos – desde que isso não comprometa os direitos dos seus alunos.

Mantenha esse espírito ao se relacionar com os pais e alunos. Quanto mais a escola estiver inserida em seu contexto social e mantiver uma boa relação de parcerias, maior será a colaboração de todos.

Abra a escola para a família dos alunos e conheça a história e as características de cada um. Mantenha um relacionamento transparente e receptivo com os pais e

familiares. Eles são parceiros fundamentais da escola.

Fiscalize o Bolsa-Família

Verifique se os alunos beneficiários do Bolsa-Família matriculados em sua escola estão frequentando as aulas. Demande que os governos municipal e estadual mantenham atualizadas as situações cadastrais (qual escola frequenta, se concluiu os ciclos de estudos etc) de cada criança em idade escolar. Além disso, verifique e cobre que os beneficiários do programa levem suas crianças aos postos de saúde para realizar exames, vacinações e outras ações estipuladas pelo Ministério da Saúde, que impactam diretamente na saúde da criança e em seu desempenho escolar.

Fiscalize a merenda escolar

Acompanhe, verifique e cobre que os recursos públicos destinados à merenda escolar sejam garantidos e bem geridos. Para tanto, você pode verificar em sua escola se os alimentos comprados pela prefeitura têm qualidade, quantidade e diversidade apropriadas. Acompanhe também se a escola os armazena de forma correta e os distribui enquanto estão frescos, antes da data de expiração e em quantidades apropriadas.

Material de apoio

Cronograma físico de estudos dos roteiros

	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Indicação 1	02		-							
Indicação 2	03	X								
Indicação 3				X	X					
Indicação 4						X				
Indicação 5							X	X	X	
Indicação 6										X

Títulos relacionados que compõem o acervo da “Biblioteca do Professor”, disponível em todas as escolas estaduais

EDITORA AGIR

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Como descobrir sua genialidade: aprenda a pensar com as dez mentes mais revolucionárias da história	Gelb, Michel
2	Aquarelas do Brasil	Costa, Flavia Moreira Da

EDITORA ARTMED

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Fazendo Arte com a Matemática	Fainguelernt
2	Aprender com jogos e situações-problemas	Macedo, Lino e Outros
3	Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos	Durante, Marta
4	A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar	Meirieu, P.
5	Ler, escrever e resolver problemas – habilidades para aprender matemática	Smole, Kátia Stocco e Outros
6	Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário	Lerner, Delia
7	Educação de Surdos: a aquisição da linguagem	Quadro, Ronice

EDITORA ÁTICA

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Como analisar narrativas	Gancho, Cândida
2	O texto na sala de aula	Geraldi, João Vanderlei
3	Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem	Haydt, Regina Cazaux
4	Linguagem e escola: uma perspectiva social	Soares, Magda
5	A produção da leitura na escola	Silva, Ezequiel Theodoro Da

EDITORA ATUAL

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	As tribos do mal, o neonazismo no Brasil e no Mundo	Salem, Helena

EDITORA AUTÊNTICA

Nº.	TÍTULO	AUTOR
1	Aprendendo valores éticos	Fagundes, Márcia Botelho
2	Literatura e letramento	Paiva, Aparecida (Org.)
3	Formação de professores – pesquisas, representações e poder	Pereira, Júlio Emílio Diniz
4	Aprendizagem CONTEXTUALIDADE: discurso e inclusão na sala de aula	Castenhema, Maria Lúcia
5	Professores leitores e sua formação	Andrade, Ludimila Tomé De
6	Diálogos na educação de jovens e adultos	Soares, Leôncio e Outros (Orgs)
7	A construção do letramento na educação de jovens e adultos	Pereira, Maria Lúcia
8	Escrever e brincar: oficinas de texto	Claver, Ronaldo

AUTORES ASSOCIADOS

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	O mundo da escrita no universo da pequena infância	Faria, Ana Lúcia G. De
2	Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola	Caparroz, Francisco Eduardo
3	Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de Educação Física	Bezerra, Duckur Costa Bezerra
4	Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental	Padilha, A.M.L
5	Políticas e práticas de educação inclusiva	Góes, M. C. R
6	Alfabetização: a criança e a linguagem escrita	Contijo, Claudia Mariab Mendes

EDITORA AVE MARIA

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Nosso Folclore	Prado, Zuleika De Almeida

EDITORA BERTRAND

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	A cabeça bem feita: repensar a reforma e o pensamento	Morin, Edgar

EDITORA BRASILIENSE

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	O iluminismo e os reis filósofos	Salinas, Luiz
2	O que é Religião	Alves, Rubem

EDITORA CALIS

Nº.	TÍTULO	AUTOR
1	Palavras sagradas de diferentes povos e religiões	Kubric, Simone (Org.)
2	O que sabemos sobre Budismo	Ganeri, Anita
3	O que sabemos sobre Cristianismo	Watson, Carol
4	O que sabemos sobre Hinduísmo	Ganeri, Anita
5	O que sabemos sobre Islamismo	Shahrukh, Husair
6	O que sabemos sobre Judaísmo	Doreen, Fine

EDITORA CIA DAS LETRAS

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Arte moderna	Argan, Giulio Carlo
2	A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991	Hobsbawn, Eric
3	Relação de força: história, retórica e prova	Ginzburg, Carlo

EDITORA CONTEXTO

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Fala, letramento e inclusão social	Mollica, Maria Cecília
2	Letramento literário: teoria e prática	Cosson, Rildo

EDITORA CORTEZ

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Leitura e construção do real. O lugar da poesia e da ficção, vol. I	Chiappini, Lígia (Coord)
2	Outras linguagens na escola (v. 6)	Citelli, Adilson
3	Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte	Buoro, Anamélia Bueno
4	Metodologia do ensino e educação física	Coletivo De Autores
5	Aprender e ensinar com textos não-escolares	Citelli, Adilson
6	Política de currículo em múltiplos contextos	Casimiro, Alice e Outros
7	Os sete saberes necessários à educação do futuro	Morin, Edgar

EDITORA DP&A

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Cury, Carlos Roberto Jamil
2	Gestão da escola: desafios a enfrentar	Vieira, Sofia Larche
3	Filosofia para crianças	Kohan Walter
4	Professora pesquisadora, uma práxis em construção	Estebam, Maria Tereza
5	Prova um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas	Moretto, Vasco Pedro
6	Quando falam os professores alfabetizadores	Lacerda, Mitsi Pinheiro De
7	Quem sabe que erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso	Estebam, Maria
8	Verde cotidiano: meio ambiente em discussão	Reigota, M.

EDITORA EDUFES

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Pesquisa e educação especial: mapeando produções	Jesus, D.M. e Outros

EDITORA FLOR & CULTURA

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Percursos com a leitura	Souza, Santinho Ferreira De
2	Olhares e perguntas sobre ler e escrever	Souza, Santinho Ferreira De

EDITORA FORMAR

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	A construção do Espírito Santo	Conti, Raquel Félix

LOTE 32 – EDITORA FORMATO

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Tipos de texto: modos de leitura	Paulino, Graça
2	Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores	Aguiar, Vera Teixeira De e Outros

EDITORA FTD

Nº	TÍTULO	AUTOR	QTD
1	Atlas Geográfico – Turma da Mônica	Souza, Maurício De	591

EDITORA GRAFER

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Vitória, cidade presépio	Tatagiba, JOSÉ

EDITORA LOYOLA

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Pesquisa na escola: o que é, como se faz	Dagno, M.

EDITORA MANOLE

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Filosofia ética e literatura	Perissé, Gabriel
2	Ensinando basquetebol para jovens	Walker Larry E.
3	Primeiros socorros no esporte	Fegel, J. Melinda

EDITORA MARTINS FONTES

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	A redação na escola	Franchi, Egle
2	Coesão e coerência nas narrativas escolares escritas	Franchi, Egle

EDITORA MEDIAÇÃO

Nº	TÍTULO	AUTOR	QTD
1	Filosofia da criação	Meira, Marly	1860
2	A formação do ator	Spritzer, Mirna	591
3	A criança e a pintura	Richter, Sandra	591
4	Indisciplina/Disciplina	Tailer, Yves	1860
5	Removendo barreiras para a aprendizagem	Carvalho, Rosita Edler	1860

EDITORA MERCADO ABERTO

Nº	TÍTULO	AUTOR	QTD
1	A criança e a produção cultural	Jacob, Sissa e Outros	1860

EDITORA MODERNA

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Gramática em textos	Sarmiento, Leila
2	Gramática de Espanhol passo-a-passo com exercícios	Santilhana, Adrián Famyul

EDITORA NOOVHA AMÉRICA

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Brincando com Arte - Adélio Sarro	Sarro, Adélio
2	Brincando com Arte - Darcy Penteadado	Penteadado, Darcy
3	Brincando com Arte - Di Cavalcanti	Di Cavalcanti
4	Brincando com Arte - Djanira	Djanira
5	Brincando com Arte - Guersoni	Guersoni

Nº	TÍTULO	AUTOR
6	Brincando com Arte - Guignard	Guignard
7	Brincando com Arte - Jocelino Soares	Soares, Jocelino
8	Brincando com Arte - Maroubo	Maroubo
9	Brincando com Arte - Portinari	Portinari, Cândido
10	Brincando com Arte - Ranchinho	Ranchinho
11	Brincando com Arte - Tarsila do Amaral	Amaral, Tarsila do
12	Brincando com Arte - Vaccarini	Vaccarini
13	Brincando com Arte - Walde-Mar	Walde-Mar

EDITORA OBJETIVA

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Como e por que ler a poesia brasileira do século XX	Moriconi, Ítalo
2	Como e por que ler o romance brasileiro	Lajolo, Marisa
3	Como e por que ler a literatura infantil brasileira	Zilberman, Regina

EDITORA PAPIRUS

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Geografia, escola e construção de conhecimentos	Cavalcante, Lana De S.
2	A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento	Fazenda, Ivani
3	A formação dos educadores ambientais	Guimarães, M.
4	Educação ambiental: no consenso um debate	Guimarães, M.

EDITORA PAULINAS

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	A religião no mundo (5ª série)	Carmiato, Maria Inês
2	Expressões do sagrado na humanidade (6ª série)	Carmiato, Maria Inês
3	A religiosidade no mundo atual (7ª série)	Carmiato, Maria Inês
4	Nossa opção religiosa (8ª série)	Carmiato, Maria Inês

EDITORA PAULUS

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Recriando experiências – técnicas e dinâmicas para grupos	Instituto da Pastoral da Juventude Leste
2	Ensino Religioso: construção de uma proposta	Bastos, João Décio

EDITORA PAZ E TERRA

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Pedagogia do oprimido	Freire, Paulo

EDITORA PEIROPOLIS

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Cultura da paz	Von, Cristina

EDITORA PLEXUS

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Possibilidade de histórias ao contrário, ou como desencaminhar o aluno da classe especial	Padilha, A. M. L

EDITORA POSITIVO

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Dicionário Aurélio - Português (grande)	Holanda, Aurélio

EDITORA SANTOS

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Fisiologia animal. Adaptação e meio ambiente	Knur, Schindt

EDITORA SARAIVA

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Português descomplicado	Pimentel, Carlos
2	Constituição Federal Brasileira	Pimentel, Carlos
3	Violência urbana	Buoro, Andréa e Outros
4	Racismo, preconceito e intolerância	Boreges, Edson e Outros

EDITORA SBS

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	O ensino da língua inglesa	Holden, Susan e outros

EDITORA SUMMUS

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Diferenças e preconceitos na escola	Aquino, J. A. (Org.)
2	Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva	Rodrigues, D.
3	Dicionários de relações étnicas e raciais	Cashmore, Ellis

EDITORA THONSON

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Educando para o pensar	Castro, Eder Alonso Oliveira e Outros

EDITORA VOZES

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Desenvolvimento sustentável	Scotto, Gabriela e Outros
2	Pedagogia da exclusão	Gentili, P. (Org.)

MAPAS

Nº	TÍTULO
1	Mapas do Brasil - Político, Físico, Clima, Vegetação
2	Mapas do Espírito Santo - Político, Físico
3	Mapas da Europa - Físico e Político - Ásia, África, Oceania

**Vídeos que compõem o acervo da “Biblioteca do Professor”,
disponível em todas as escolas para subsidiar os estudos dos professores**

Programa DVD Escola – Volume I

Disco 03

- Avaliação e Aprendizagem
- O que é Avaliação? (13'37")
- Ciclo de Aprendizagem e Avaliação (16'00")
- Avaliação e Contexto Social (15'00")
- Projetos Educacionais e Avaliação (21'00")

Convívio Escolar

- Toda Criança na Escola (12'28")
- Direitos e Responsabilidades (10'06")
- A Organização do Tempo e do Espaço na Escola (10'59")

Disco 23

Fazendo Escola

- A História e os Caminhos da Gestão Escolar (60')
- O Papel dos Colegiados na Gestão Escolar (60')
- O Papel do Professor (60')
- O Projeto Político Pedagógico Passo-a-Passo (60')

Disco 24

- Princípios e Bases da Gestão Democrática (60')
- A Função do Gestor (60')

Disco 25

- O Projeto Político Pedagógico: Conceitos e Significados (60')
- Os Diferentes Projetos da Escola (60')
- Políticas Pública e a Gestão Escolar (60')

Programa DVD Escola –Volume II

Disco 13

Letra Viva

- Planejamento na Prática Pedagógica (29')
- Planejamento: uma atividade é só uma atividade? (29')

Disco 31

Gestão da Escola – Parte I

- Gestão Democrática: Teoria e Prática (60')
- Conselhos Escolares, Eleição de Diretores e Descentralização Financeira em Questão (60')
- A Gestão Democrática do Projeto Político Pedagógico (60')

Disco 32

Gestão da Escola - Parte II

- Avaliação Institucional: para Controlar ou para Democratizar? (60')
- Gestão Democrática da Escola e Gestão Democrática do Sistema de Ensino (60')

Disco 33

Formação Contínua de Professores – Parte I

- Formação Contínua de Professores em Face das Múltiplas Possibilidades e dos Inúmeros Parceiros (60')
- A Formação Contínua como um dos Elementos Organizadores do PPP da Escola (60')
- A Reflexão sobre a Prática Cotidiana- Caminho para a Formação Contínua e para o Fortalecimento da Escola Enquanto Espaço Coletivo (60')

Disco 34

Formação Contínua de Professores – Parte II

- Os Saberes dos Professores- Ponto de Partida para a Formação Contínua (60')
- Vida e Trabalho- Articulando a Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional de Professores (60')



SEED

CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Ensino Fundamental
Anos Iniciais



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



COORDENAÇÃO GERAL

Adriana Sperandio

Subsecretária de Educação Básica e Profissional

Leonara Margotto Tartaglia

Gerência de Ensino Médio

Patrícia 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, Hulda 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 Diirr, 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 Dadação 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 Manhoni, Gleydes Myrna Loyola de Oliveira, Gracielle Bongiovanni 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 Falqueto 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 Margaretti 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, Niiza 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, Salete 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, Delcimara da Rosa Bayer, Edilene Costa Santana, Edson de Jesus Segantine, Edy Vinícius Silverol da Silva, Elizabeth Detone Faustini Brasil, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Erika Aparecida da Silva, Giuliano César Zonta, Irineu Gonçalves Pereira, Jainaina Nielsen de Souza Corassa, Jarbas da Silva, Jomar Apolinário Pereira, Linderlei 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, Patrícia 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 Sfalism Soave, Antônio Carlos Rosa Marques, Carla Moreira da Cunha, Carmencéa 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, Hebnazer da Silva, Ires Maria Pizzetta 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, Patrícia 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 Demetrio 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 Schuath 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, Marlene Lúcia Merigueti, 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: Iracilde 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 Volkers, Iza kipel, 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 Cavalari e Maria Teresa Lins Ribeiro da Costa. SRE Guaçu: Alcides Jesuina de Souza e Elizaldete Rodrigues do Valle. SRE Linhares: Carmencéa 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 Guimaraes, 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.

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**

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**

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, articu-

lando 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-

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.

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

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 privilegiamos 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 traz 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.

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

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

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.

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.

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.).

Como os alunos aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens?

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-

soos 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.

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

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

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

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.

LIBÂNEO, 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 encaideamento 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,

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.

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,

constituindo-se em instrumento de compreensão da realidade.

Neste Capítulo do Documento Curricular são apresentadas a concepção das áreas 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 1ª a 4ª 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. 	<p>GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <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.

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. 	<p>GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <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 Lóiola. **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: Papyrus, 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 de 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-

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 ciências 2. 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 vivo 5. Os seres vivos <ul style="list-style-type: none"> • Ciclo vital dos seres vivos • Classificação dos seres vivos • Diversidade 6. 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 vivos 7. 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 a 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 seqüência 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 Terra 3. Transformações da superfície terrestre: agentes naturais <ul style="list-style-type: none"> • Movimento das placas tectônicas • Vulcões, terremotos, erosão 4. Água <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade da água para vida • Purificação da água • Tratamento de esgoto • Utilização racional da água 5. Ar <ul style="list-style-type: none"> • Ciclo do ar • Composição, peso, pressão, temperatura, umidade • Respiração aeróbica • Poluição regional 6. 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 industrial 9. 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. 	<ul style="list-style-type: none"> 10. Plantas <ul style="list-style-type: none"> • Partes da planta (raiz, caule, folha, flor, fruto e semente) • Noção do ciclo reprodutivo das plantas (polinização) 11. Animais <ul style="list-style-type: none"> • Características e grupos • Reprodução: ovíparo, vivíparo e ovovivíparo • Cadeia alimentar aquática e terrestre 12. Tecnologias <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> <ul style="list-style-type: none"> 1. O homem e o universo <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 2. O ser humano biológico <ul style="list-style-type: none"> • Células - partes principais • Das células ao organismo • Sistemas: anatomia <p>EIXO: CIDADANIA E MEIO AMBIENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> 3. O ambiente dos seres vivos <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.; DEVECCHI, 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 aprendente 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 determinados 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 camponeses 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 camponesas 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. **Geografares**, 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 formação, acrescida de atitudes investigativas, é uma forma de construção do conhecimento e de pensar histórica, geográfica, sociológica e filosoficamente.

Especificamente em relação à História, busca-se 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 querereres...

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 gradação, 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 pretenderam 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: Papyrus, 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
<p>Ritos</p>	<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
<p>Ethos</p>	<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.crdr.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://cienciae religioes.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 reapresenta 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, ressignificando-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 provisoriedade, 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-

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

- 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.

CONTEÚDOS

EIXO CULTURA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

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.

Contação de histórias e da minha história.

O homem e seu desenvolvimento biológico e cultural (biodiversidade e diversidades).

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.

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, Irandé. **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. E 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 recorreremos 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/pesquise_artigos.

16 Citação extraída do site www.cenpec.org.br/memoria. 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/memoria. 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 sógnica, 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 edificadas 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: PPGE, 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 proponente 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 (folgedos, 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 internacionais (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, 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).

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: PPGE/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 provisoriedade 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

EIXO-TEMÁTICO: CORPO-LINGUAGEM/ CORPO-EXPRESSÃO

Tópico: Atividades rítmicas e expressivas.

- 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.

CONTEÚDOS

- 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.



CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Ensino Fundamental

Anos Finais

Volume 01 - Área de Linguagens e Códigos



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 finais : área de Linguagens e Códigos / Secretaria da Educação. –
Vitória : SEDU, 2009.
128 p. ; 26 cm. – (Currículo Básico Escola Estadual ; v. 01)

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 978-85-98673-02-8

1. Ensino - Espírito Santo (Estado) - Currículo. 2. Ensino fundamental - Currículo. 3. Ensino fundamental - Linguagens e Códigos. 4. 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



COORDENAÇÃO GERAL

Adriana Sperandio

Subsecretária de Educação Básica e Profissional

Leonara Margotto Tartaglia

Gerência de Ensino Médio

Patrícia 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, Hulda 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 Diirr, 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 Dadação 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 Manhone, Gleydes Myrna Loyola de Oliveira, Gracielle Bongiovanni 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 Falqueto 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 Margaretti 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, Niiza 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, Delcimara da Rosa Bayer, Edilene Costa Santana, Edson de Jesus Segantine, Edy Vinícius Silverol da Silva, Elizabeth Detone Faustini Brasil, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Erika Aparecida da Silva, Giuliano César Zonta, Irineu Gonçalves Pereira, Jainaina Nielsen de Souza Corassa, Jarbas da Silva, Jomar Apolinário Pereira, Linderlei 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, Patrícia 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 Sfalism Soave, Antônio Carlos Rosa Marques, Carla Moreira da Cunha, Carmencéa 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 Pizzetta 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, Patrícia 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 Schuath 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, Marlene Lúcia Merigueti, 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: Iracilde 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 Volkers, Iza kipel, 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 Cavalari e Maria Teresa Lins Ribeiro da Costa. SRE Guaçu: Alcides Jesuina de Souza e Elizaldete Rodrigues do Valle. SRE Linhares: Carmencéa 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 Guimaraes, 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.

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 FINAIS	
6 ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS.....	57
6.1 Língua Portuguesa	63
6.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana	65
6.1.2 Objetivos da disciplina	67
6.1.3 Principais alternativas metodológicas	69
6.1.4 Conteúdo Básico Comum – Língua Portuguesa	71
6.1.5 Referências	75
6.2 Artes	79
6.2.1 Contribuição da disciplina para a formação humana	79
6.2.2 Objetivos da disciplina	81
6.2.3 Principais alternativas metodológicas	84
6.2.4 Conteúdo Básico Comum – Artes	87
6.2.5 Referências	94
6.3 Língua Estrangeira Moderna - Inglês	97
6.3.1 Contribuição da disciplina para a formação humana	97
6.3.2 Objetivos da disciplina	101
6.3.3 Principais alternativas metodológicas	102
6.3.4 Conteúdo Básico Comum – Inglês	104
6.3.5 Referências	108
6.4 Educação Física	111
6.4.1 Contribuição da disciplina para a formação humana	111
6.4.2 Objetivos da disciplina	114
6.4.3 Principais alternativas metodológicas	115
6.4.4 Conteúdo Básico Comum - Educação Física	121
6.4.5 Referências	125



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

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.

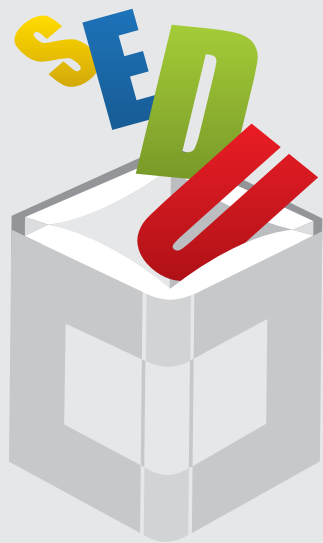
Espera-se, com tudo isso, apontar uma direção para a educação pública a partir dos saberes produzidos pelas escolas, onde os educandos tenham condições de vivenciar um currículo integrador e promotor do desenvolvimento humano.

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**

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, articu-

lando 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-

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.

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

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 privilegiamos 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 traz 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 lócus 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

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

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

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 Tupinikim 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.

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.

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).

Como os alunos aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens?

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-

soos 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.

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

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

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

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.

LIBÂNEO, 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 Finais

6 ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS

Por meio da linguagem o homem pensa, conhece, se apropria, interfere no mundo, o reorganiza e o reapresenta 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 do 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.

Nessa perspectiva, os sistemas de linguagem envolvem as manifestações e os conhecimentos: linguísticos, musicais, corporais, gestuais, espaciais e plásticos. Tais sistemas compreendem na educação escolar as disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.

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 as artes visuais, as danças, as encenações teatrais e a 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 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.

A **Língua Estrangeira** na educação escolar insere-se como uma forma de linguagem diversificada de expressão e comunicação humana. Possibilita o acesso ao conhecimento e às diversas formas de manifestação da linguagem em diferentes contextos e culturas, propiciando aos alunos uma formação mais abrangente. Permite aos alunos a compreensão e a aproximação com as tradições e a cultura de outros povos, ao mesmo tempo em que estabelece o diálogo e o ultrapassar

das fronteiras de uma nação. Desse modo, a aprendizagem da Língua Estrangeira não se destina exclusivamente à leitura, à escrita e à fala, mas pretende, além dessas, possibilitar o acesso do aprendiz a informações diversas, e contribuir para a sua formação geral de cidadão.

No ensino das disciplinas da área, o professor interessado em uma formação menos fragmentada, preocupado em propor um projeto educativo integrador da área de linguagem aos seus alunos, contempla os saberes de cada uma dessas disciplinas, de modo relacional e contextual. Desse modo, os dados, as informações e as teorias não devem ser apresentadas desconectadas de suas condições de produção, pois essas são geradas social e historicamente. Esse projeto educativo tem como princípios: a compreensão e o reconhecimento da diversidade das manifestações nas linguagens corporais, gestuais, verbais, visuais e sonoras; e a compreensão dos significados nos diferentes discursos: literários, artísticos, corpóreos, gestuais e sonoros, possibilitando o conhecimento das manifestações das diversas linguagens em seus múltiplos diálogos nos âmbitos local, regional, nacional, latino e internacional. Para tanto é necessário que se estabeleça na escola uma abordagem que considere uma contextualização sincrônica e diacrônica. Na primeira estão os estudos da linguagem em

relação à época e à sociedade que o gerou, das suas condições de produção e da interação entre os diversos sujeitos e grupos sociais. É a obra em seu tempo/espaço de produção, seja ela literária, artística e/ou corporal. Essa contextualização abrange ainda as condições sociais, econômicas e culturais de produção. Na contextualização diacrônica o percurso de estudo se dá num eixo temporal e se inscreve na história e na cultura. Os modos de apropriação dos objetos culturais de épocas/espaços distintos são estudados aqui.

A partir dessas contextualizações que não se excluem, mas se complementam, propomos ainda na educação escolar as experimentações e explorações das múltiplas possibilidades das diversas linguagens, articulando aspectos como: sensibilidade, investigação e reflexão ao realizar as suas produções. São as chamadas oficinas de criação, ou as atividades propostas pelos professores aos seus alunos, que envolvem desde leituras e compreensão de textos, a exercícios e propostas de fazeres. Essas proposições possibilitam aos alunos, tanto individualmente como em grupo, um conhecimento sensível e estético que articula os conhecimentos culturais apreendidos na Educação Física (Cultura e Movimento Corporal) e na Língua Portuguesa e Estrangeira (Cultura Verbal) com a Arte (Cultura Visual, Cenográfica, Gestual e Musical).



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
Língua Portuguesa

6.1 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 construídas 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 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).

Para uma concepção interacionista, funcional e discursiva da língua(gem), decorre o princípio de que essa(s) só se atualiza(m)

* (epistemo= conhecimento /lógico=estudo)

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, essa 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 sócio-comunicativa entre as pessoas e estabelece relações com os diversos contextos sociais em que essas 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 com 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.

6.1.1 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. 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 suas identidades social e cultural.

Na interação com as diversas instituições sociais, o aluno amplia e enriquece a sua linguagem. Cabe, então, à 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 desconsiderando 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 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 dela. 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 constituídos 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, essa 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-

Ihe assumir uma postura reflexiva, tomando consciência de si e do outro em relação ao universo letrado, e 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.

6.1.2 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 provisoriedade, 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, culturas e formas de expressão, reconhecendo nessas 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, parques ecológicos, espaços remanescentes quilombolas, comunidades indígenas, manifestações culturais e locais de culturas em movimento.
5. Favorecer o desenvolvimento da cultura do saber ouvir e 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.

6.1.3 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, essas 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 essa 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, uma 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 felicitações, 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, e explorando as funcionalidades da língua.

6.1.4 Conteúdo Básico Comum – Língua Portuguesa

5ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a competência comunicativa; • Conhecer a norma culta da língua; • Utilizar diferentes linguagens e diferentes tipologias textuais; • Interagir 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 e considerando sua diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler diversos tipos de textos com fluência, evidenciando sua compreensão; • Interagir com os colegas por meio de atividades, utilizando textos orais e escritos e outras atividades criativas; • Interpretar textos considerando suas relações intratextuais; • Classificar palavras conforme sua função nos textos, reconhecendo essa ação como legitimadora do conhecimento científico; • Aplicar na construção de textos os mecanismos de coesão e coerência; • Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da exploração de recursos ortográficos e morfológicos; • Identificar a finalidade e a intencionalidade do texto; • Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; • Localizar informações explícitas e implícitas em um texto; • Reconhecer a necessidade dos valores humanos para a vida em sociedade; • Conhecer a cultura e as tradições brasileiras e capixabas. 	<p>Eixo Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção e interpretação de texto; carta argumentativa; • Gêneros textuais: contos de fada, fábulas, tiras, cartum, história em quadrinhos, piadas, provérbios, poemas, carta, convite, bilhete, cartão-postal, correio eletrônico; • Variedade linguística; • Semântica: denotação e conotação, figuras de linguagem (metáfora e metonímia); • Versificação. <p>Eixo Conhecimento Linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Morfologia de uma perspectiva discursivo-textual; • Tipos de discurso; • Pontuação; • Ortografia de uma perspectiva discursivo-textual; • Padrões de textualidade, coesão e coerência. <p>Eixo Cultura, Sociedade e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões de gênero na literatura; • Mitos, lendas tradicionais e urbanas e folclore brasileiro; • Ética, bioética, moral e valores presentes nas fábulas.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a competência comunicativa; • Conhecer a norma culta da língua; • Utilizar diferentes linguagens e 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 e considerando sua diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com os colegas por meio de atividades de leitura e escrita e de outras atividades criativas; • Interpretar textos considerando suas relações intratextuais; • Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; • Distinguir a finalidade do gênero textual no discurso publicitário; • Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; • Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos, ortográficos e/ou morfosintáticos; • Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.; • Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema; • Concluir a leitura de um texto emitindo sua crítica acerca do que leu, aprendendo a desenvolver argumentos; • Interatuar com os colegas por meio de atividades de leitura e escuta e de outras atividades criativas; • Indicar atitudes com relação ao meio ambiente e à sua diversidade, as quais lhe assegurem a sustentabilidade; • Utilizar a linguagem como instrumento para o exercício da cidadania. 	<p>Eixo Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção e interpretação de texto; • Gêneros textuais: folder, anúncio, cartaz, panfleto, outdoor, poema (formas livres e acróstico), certidão de nascimento, conto, diário, relato, blog e artigo de opinião; • Variedade linguística; • Articulação de parágrafos; • Semântica: figuras de linguagem 1, figuras de palavras, ambiguidade, polissemia. <p>Eixo Conhecimento Linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Morfologia: conjunção, verbo (modos, tempos, vozes e aspectos verbais), revisão das classes gramaticais e flexão do substantivo, flexão do adjetivo; • Introdução à sintaxe: sujeito e predicado; • Pontuação de uma perspectiva discursivo-textual; • Articulação de parágrafos; • Acentuação: classificação quanto à tonicidade e sílaba; • Ortografia de uma perspectiva discursivo-textual; • Coesão e coerência textual. <p>Eixo Cultura, Sociedade e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões de gênero na literatura; • Preconceito e diversidade cultural presentes nas diversas tipologias textuais; • Cultura local: obras de autores capixabas; • Leitura e escrita como processo de formação de atitudes para a cidadania; • Meio ambiente: sustentabilidade.

7ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a competência comunicativa; • Conhecer a norma culta da língua; • Utilizar diferentes linguagens e 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 e considerando sua diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tema de um texto; • Distinguir um fato e as opiniões relativas a ele; • Enumerar as teses presentes em um texto; • Demonstrar a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; • Adaptar textos narrativos para dramáticos com vistas a sua encenação; • Analisar textos considerando seus elementos estruturais, sintáticos, semânticos e pragmáticos; • Organizar pensamentos, argumentar, conceituar, reconhecendo essas ações como legitimadoras do conhecimento científico; • Aplicar na construção de textos os mecanismos de coesão textual; • Conhecer o patrimônio histórico-memorialístico e natural de sua cidade, Estado e país e contribuir para sua preservação por meio de ações de conscientização; • Dominar temas polêmicos e contribuir para que sua discussão ocorra dentro do nível do debate democrático: bioética, homofobia, discriminação e racismo; • Refletir sobre a necessidade de preservação do patrimônio cultural, memorialístico e natural, reconhecendo como essa ação contribui para elevar a autoestima da população. 	<p>Eixo Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção e interpretação de texto; • Gêneros textuais: notícia, reportagem, charge, entrevista, crônica, poema (formas fixas /soneto), texto teatral, editorial, dissertativo-argumentativo; • Variação linguística; • Semântica: figuras de linguagem 2; • Vícios de linguagem. <p>Eixo Conhecimento Linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Morfossintaxe do período simples; • Verbos: irregulares, auxiliares, anômalos, defectivos, abundantes, pronominais; • Acentuação e ortografia de uma perspectiva discursivo-textual; • Coesão e coerência textual. <p>Eixo Cultura, Sociedade e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões de gênero na literatura; • Mitos e lendas indígenas; • Preconceito e diversidade cultural presentes nas diversas tipologias textuais; • Aspectos da cultura local: obras e autores capixabas.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a competência comunicativa; • Conhecer a norma culta da língua; • Utilizar diferentes linguagens e 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 e considerando sua diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a tese de um texto e os argumentos que a sustentam; • Reconhecer as posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • Concluir a leitura de um texto emitindo sua crítica acerca do que leu e aprendendo a desenvolver argumentos; • Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conectores e relatores, por exemplo, de causa x consequência, de causa e efeito, de tempo, de oposição, entre outros, entre partes de um texto; • Resumir e esquematizar textos, destacando suas palavras-chave; • Redigir trabalhos de cunho científico; • Aplicar as tecnologias em consonância com os princípios éticos em favor da vida e da humanidade; • Participar do debate político como uma forma de fortalecer a democracia e nele incluir temas como a sustentabilidade e a diversidade. 	<p>Eixo Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção e interpretação de texto; • Gêneros textuais: carta ao leitor, carta argumentativa, síntese, sinopse, resumo, resenha e literatura de cordel; • Intertextualidade (implícita e explícita); • Semântica: polissemia e ambiguidade; sinonímia, antonímia, homonímia, hiponímia, hiperonímia. <p>Eixo Conhecimento Linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sintaxe do período composto por subordinação, sintaxe de regência, de concordância e de colocação; • Pontuação de uma perspectiva discursivo-textual. <p>Eixo Cultura, Sociedade e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciação científica e pesquisa; • Conhecimento sobre ABNT e o propósito de padronização no Brasil; • Produção de tecnologia e a pós-modernidade: a chegada do computador, da internet e as alterações provocadas na vida das pessoas e nas relações humanas.

6.1.5 Referências

- ANTUNES, Irandé. **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.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
Artes

6.2 Artes

6.2.1 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 a 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 do qual ela se origina. Esse contexto gerou teorias como a da *arte como expressão* e a 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 ênfase em seus aspectos formais específicos, deixando

de lado conteúdos e intertextos que dialogam com o assunto ou a obra em questão. Em decorrência desse 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 os 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 o 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).¹³

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

Para dialogar com nossas possíveis respostas recorreremos a Fernando Pessoa que escreveu sobre a função da natureza na importância da Arte: "[...] A necessidade da arte é a prova de que a vida não basta."¹⁴

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

o escritor Jorge Miguel Marinho¹⁵ diz que "[...] a Arte, junta à inventividade do imaginário e ao 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 produções 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) ¹⁶. 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) ¹⁷. É a

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

14 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.

15 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.

16 Demerval, Saviani. **Pedagogia histórico-critica**. São Paulo: Cortez. Autores associados, 1991.

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

Arte e a cultura mediatizadas e manifestadas por uma variabilidade sógnica, indissociando o homem da sociedade. Como produção humana, a Arte e a Ciência sempre andaram juntas, ambas lidam com a inventividade, a pesquisa e 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 essas 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.

6.2.2 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 edificadas 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 manifestações e vivências.

Eixos da disciplina

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 Arte pelos professores. Esse mapeamento é um esboço, 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, no qual estavam presentes as professoras referências de Artes, professores de Arte convidados, 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 a seguinte indagação: quais saberes circulam nas escolas? Consideram-se aqui tanto as presenças como as ausências dos saberes que compõem e, acreditamos, devam compor um currículo para a Educação em Artes. As contribuições de cada um dos professores e dos demais integrantes dos grupos de trabalho possibilitaram a composição dos eixos que, entendemos,

irão nortear o currículo de Artes em nosso Estado.

Lembramos que o que se aponta aqui é um simulacro metodológico de saberes apresentados em quatro eixos, que só foram divididos para uma melhor visualização de suas “faces”. Sendo assim, a divisão 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 forma e se reagrupa 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, que devem estar presentes em um currículo de Educação da Arte. 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

Envolve 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, interculturais 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

As diversas linguagens artísticas, tais como: as artes visuais, a música, o teatro e a dança, considerando as singularidades de suas produções, e os diálogos estabelecidos entre elas e as demais manifestações artísticas e culturais, como as presentes nas diversas mídias em seus diferentes suportes, como as produções gráficas: revistas em geral, história em quadrinhos, cartazes e outros. As imagens em movimento do cinema, tv e produções, como curtas de animação, ou em suportes como o computador e as diversas tecnologias que são suporte material, e obra, como arte cinética, arte no computador e outros.

3. Expressão/conteúdo

As obras de arte, assim como as demais linguagens, possuem duas dimensões: um plano de expressão e um plano de conteúdo. Esses 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, 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, esse só se torna visível pois é manifestado pela forma.

4. Processos de criação

Envolve 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.

6.2.3 Principais alternativas metodológicas

1. **Princípio metodológico:** da cultura que habita a escola às culturas que habitam o mundo em seus diferentes tempos – espaços. 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 espaços e tempos. Se cada espaço vivenciado é considerado como um espaço de sentido, parte-se do entorno como o da escola, que se insere na comunidade e essa em outros espaços que a englobam como o município, o Estado, a nação, o continente e o 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 esse princípio se fundamenta nos conceitos semióticos propostos por Rebouças (2006)¹⁸.

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 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 essas 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 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 essa 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 da busca por melhores condições de vida. Esse tema está presente nas figuras do que parece ser uma

18 Rebouças, Moema Martins. **Uma leitura de textos visuais.** In: Cadernos de pesquisa em educação. Nº 24 ano 2006. Vitória: PPGC, 1995.

família, com traços fisionômicos que caracterizam a “falta” de comida, de condições de saúde, de sobrevivência. As cores são azuladas, cinzas e preto, 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 proponente 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 de 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.

6.2.4 Conteúdo Básico Comum – Artes

Competências Gerais do Ensino Fundamental - 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"> Compreender as diversas manifestações da Arte, suas múltiplas linguagens por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, em sua dimensão socio-histórica, pesquisando, identificando e relacionando essas manifestações artísticas culturais em diferentes tempos e espaços históricos. Relacionar a Arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando a Arte de modo sensível. Identificar, relacionar e compreender diferentes funções da Arte, do trabalho e da produção dos artistas; reconhecendo e investigando a variedade dos produtos artísticos e as concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a Arte e as possibilidades que ela apresenta como leitura de mundo. Compreender para identificar os diálogos estabelecidos entre as outras áreas de conhecimento, estabelecendo conexões entre elas. Articular as diferentes linguagens, compreendendo-as como produção cultural, inseridas nos diversos espaços e tempos e em suas múltiplas formas de manifestação. 	<ul style="list-style-type: none"> Expressar nas diversas linguagens suas particularidades, considerando os diversos suportes e materialidades, nos contextos históricos-sociais e culturais. Desenvolver leituras das diversas manifestações da Arte nos contextos históricos-sociais e culturais, por meio de processos criativos e de reflexão crítica e estética. Apreender as estruturas das linguagens em seus elementos expressivos formadores, considerando os conteúdos gerados a partir de suas articulações internas e contextuais de criação. 	<ul style="list-style-type: none"> Expressar ideias, emoções, sensações, por meio da articulação de práticas desenvolvidas individualmente e/ou coletivamente, em sua elaboração como linguagem expressiva da percepção, imaginação, memória, sensibilidade e reflexão. Interagir com variedade de materiais e fabricados multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia), percebendo, analisando e produzindo trabalhos pessoais e/ou coletivos. Realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas nas linguagens artísticas, refletindo, analisando e compreendendo os diversos processos criativos advindos de diferentes suportes e materialidades.

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Conteúdos
<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"> • Arte e patrimônio cultural. • A Arte e as manifestações artísticas e culturais em âmbitos local, regional, nacional e internacional, em diferentes tempos históricos, considerando a sua dimensão sensível e a sua inserção na sociedade (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outros). • 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).
Linguagens e seus diálogos	
<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"> • Reconhecer as linguagens artísticas com outras linguagens e áreas de conhecimento criticamente, contextualizando-a histórica e socialmente. • 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 as pinturas, os desenhos, as criações de objetos, as instalações, a arte digital, o vídeo, em fotografias e outras).

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais		Conteúdos
Plano de expressão e conteúdo		
<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 vivências em produções pessoais e/ou coletivas, as propriedades expressivas e construtivas de 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"> • Relacionar as diversas linguagens a partir das suas particularidades manifestadas nos diversos suportes e materialidades (artes visuais, música, multimeios e outros). • Desenvolver leituras das diversas manifestações da Arte nos diversos contextos espaciais/temporais. 	
Processos de criação		
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar, utilizar e pesquisar 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). • Criar e construir formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar os diversos processos criativos advindos de diferentes suportes e materialidades. • Relacionar ideias através das linguagens artísticas de percepção, imaginação, memória e reflexão, interagindo com materiais diversos e multimeios. 	

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e nos 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"> • Compreender a diversidade cultural dos povos indígenas e afro-descendentes e de etnias nas Américas. • Posicionar-se criticamente sobre os valores históricos sociais e ideológicos presentes nas produções artísticas.
Linguagens e seus diálogos	
<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"> • Observar a reflexão provocada pela Arte, em suas diferentes situações históricas, sociais e culturais. Exemplo: Guernica – Pablo Picasso.
Plano de expressão e conteúdo	
<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 vivências 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"> • Desenvolver leituras e apreender as estruturas das linguagens artísticas e suas manifestações.
Processos de criação	
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar, utilizar e pesquisar 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). • Criar e construir formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as linguagens artísticas, os diversos processos criativos, manifestando o desejo de transformação cultural, econômica e social.

7ª Série

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e nos 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"> • Arte e patrimônio cultural. • A Arte e as manifestações artísticas e culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional, em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outros). • A poética do cotidiano e seus suportes midiáticos e cinematográficos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias).
Linguagens e seus diálogos	
<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"> • Perceber conexões entre as áreas de conhecimento através das linguagens artísticas, estabelecendo múltiplos diálogos; como na dança, música, teatro, artes visuais e linguagens sincreticas. • A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. • Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais		Conteúdos
Plano de expressão e conteúdo		
<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 vivências em produções pessoais e/ou coletivas, as propriedades expressivas e construtivas de 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"> • Identificar as diferentes particularidades das manifestações culturais através das linguagens expressivas. • Ler textos verbais e não-verbais, demonstrando criticamente as manifestações culturais, indígenas e etnorraciais, entre outras. 	
Processos de criação		
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar, utilizar e pesquisar 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). • Criar e construir formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar e utilizar, organizando plasticamente, elementos expressivos de arte contemporânea, como elementos do cotidiano, multimeios, e outros. 	

8ª Série

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais		Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e nos 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"> • Associar e investigar os elementos dos diversos saberes sensíveis, estéticos, históricos, espaços (local, regional, nacional e internacional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e patrimônio cultural. • A Arte e as manifestações artísticas e culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional, em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outros).
Linguagens e seus diálogos		
<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"> • Articular as diferentes linguagens, compreendendo-as como produção cultural, inseridas nos seus diversos espaços e tempos em suas múltiplas formas de manifestações (indígenas, étnico-sociais, inclusivas, entre outras). 	<ul style="list-style-type: none"> • A poética do cotidiano em suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias).
Plano de expressão e conteúdo		
<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 vivências em produções pessoais e/ou coletivas, as propriedades expressivas e construtivas de 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"> • Apreender as estruturas das linguagens em seus elementos expressivos formadores. • Absorver a significação gerada a partir de suas articulações, entre os planos de expressão de contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. • Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).
Processos de criação		
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar, utilizar e pesquisar 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). • Criar e construir formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com variedade de materiais naturais e fabricados, multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia, e outros), realizando e produzindo trabalhos pessoais e/ou coletivos. 	

6.2.5 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: PPGE/UFES, n. 24, jul./dez. 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
Língua Estrangeira Moderna - Inglês

6.3 Língua Estrangeira Moderna - Inglês

6.3.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

O ensino da disciplina Língua Estrangeira/Inglês tem por finalidade, sobretudo, a comunicação entre as pessoas, entre os povos. Isso porque se trata de uma língua multinacional falada por mais de um bilhão e meio de pessoas. Além disso, é usada em mais de setenta por cento das publicações científicas, sendo a língua do trabalho na maioria das organizações internacionais. Ademais, o inglês é o idioma mais ensinado no mundo: também por esse motivo seu aprendizado pode levar o aluno a experimentar diversas culturas e linguagens.

A linguagem faz parte do nosso viver biológico, linguístico e cultural e deve ser, portanto, preservada. Enquanto algumas línguas se encontram em posição segura e privilegiada, outras (as indígenas e as africanas, por exemplo) podem ser reconhecidas em uma posição de perigo, necessitando de que se atue em sua preservação. Conforme Tsuda (apud Leffa, 2001), o paradigma da inclusão envolve a igualdade dos Direitos Humanos na comunicação, no multilinguismo, assim como a manutenção de

línguas e culturas, a proteção de soberanias nacionais e a promoção da educação, da ciência e da cultura por meio do ensino de Língua Estrangeira.

É de se perguntar: em que medida o ensino de Língua Estrangeira está ligado à promoção da educação e da cultura? De qual cultura? Da própria ou da estrangeira?

Saber falar Inglês não garante automaticamente os benefícios da globalização, mas não o saber é garantia de exclusão.

E, devido ao uso do Inglês como língua de comunicação na comunidade científica mundial, os saberes científicos e tecnológicos (que por definição se renovam ininterruptamente) não podem ser suficientemente adquiridos se o inglês não for usado. Como aquisição “suficiente” entendo: a possibilidade de que as informações sejam adquiridas de modo amplo e a tempo, de modo a proporcionar uma perspectiva atual e uma possibilidade de participação ativa e crítica no processo de produção dos saberes.

Portanto, ensinar Inglês como língua multinacional, como comunicação e interação social inclui uma mudança na pedagogia tradicionalmente dedicada ao ensino desta língua. No ensino contemporâneo de Língua

Estrangeira, implica considerar: a) as variedades do Inglês no mundo; b) o ensino do Inglês para a produção; c) o ensino do Inglês para fins específicos.

a) **As variedades do Inglês no mundo**

Variedades e sotaques: Ao se considerarem as variedades do Inglês no mundo é preciso aceitar as diferentes pronúncias e sotaques, porque uma das finalidades ao se aprender uma língua é também a comunicação e linguagem, isto é, a interação social entre as pessoas. Além disso, é fundamental que se desenvolva a capacidade de percepção e de crítica construtiva das diferenças entre as culturas, bem como o desenvolvimento da tolerância pelas diferenças. Esses aspectos favorecem a autoconsciência e contribuem para que o aluno aprenda a se expressar em língua estrangeira quanto às tarefas relevantes à sua vida; e que tal expressão contribua para a sua realização; por exemplo, seria interessante mostrar ao aluno as pronúncias de falantes indianos, espanhóis, portugueses, eslavos, canadenses, italianos etc., que conservam a sua identidade e conseguem se comunicar em língua inglesa. Hoje já não se fala somente o Inglês da rainha.

b) **O ensino do Inglês para a produção**

Quanto ao ensino do Inglês para a produção, há que se considerar o desenvolvimento das quatro habilidades

(ouvir, ler, falar e escrever). Isso porque o objetivo não é apenas de se formarem leitores, mas também interlocutores. Em âmbito internacional, a situação de ensino com foco apenas na leitura em geral reforça a ideia de que as informações devem fluir unilateralmente dos países desenvolvidos para aqueles em desenvolvimento, disseminando a arte, a cultura e a ciência em apenas uma direção (Cf. Leffa, 2001). Por esse motivo, e sobretudo quando não se atenta à escolha dos textos a serem lidos, tal enfoque não dialoga com a realidade dos alunos, que, segundo pesquisas feitas recentemente em escolas públicas, o interesse maior dos alunos é aprender a falar, seguido das outras habilidades.

c) **O ensino do Inglês para fins específicos**

O ensino para fins específicos deve ser conduzido de modo a atender às necessidades mais diretas dos alunos quanto ao mercado de trabalho e/ou quanto à aquisição de conhecimentos acadêmicos. Considerando ambos os aspectos, é preciso refletir criticamente sobre o efetivo ensino de Língua Estrangeira na escola pública. Esse ensino é de fundamental importância para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, culturais, afetivas e sociais do aluno em formação. Tal ensino constitui um instrumento que pode de fato auxiliar numa melhor qualidade de vida e de trabalho de que é merecedor todo cidadão.

“Que mais aprendemos quando aprendemos outra língua?” (ALMEIDA FILHO, 2003).

É notória a contribuição da disciplina Língua Estrangeira nos ensinos Fundamental e Médio da escola pública quando se tem um objetivo claro, uma metodologia adequada à realidade do professor e do aluno. A sociedade reconhece o valor do ensino de Língua Estrangeira na formação integral do aluno, como o acesso a outras culturas, a melhores condições de trabalho, além do desenvolvimento do processo humanizador de respeito à diversidade cultural e do despertar da capacidade criativa quando o aluno usa um outro idioma por meio da comunicação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira pode promover a aquisição de hábitos intelectuais, de conhecimentos culturais e humanísticos, o desenvolvimento do respeito à pluralidade linguística e cultural do Brasil e dos países onde se fala a língua inglesa. A posição do Inglês como a língua falada em diferentes países, por aproximadamente 375 milhões de falantes do idioma como segunda língua, 350 milhões de falantes nativos e 750 milhões de pessoas que fazem uso da língua inglesa como língua estrangeira, reflete a necessidade de os alunos de escola pública também aprenderem a se comunicar nesse idioma.

A orientação comunicativa, que vem passando por muitas versões desde a sua introdução no Brasil em finais dos anos 70, é marcada pelo uso da língua-alvo em sala de aula pelo professor e pelos alunos, e a interação significativa entre eles constitui o foco principal. As funções comunicativas do início do movimento metodológico, tais como cumprimentar, trocar informações pessoais, perguntar e responder sobre fatos corriqueiros, tornaram-se o eixo organizativo do currículo. Tais funções consistiam, na verdade, de dramatizações que, normalmente, em situações reais não aconteciam e esse tipo de ensino nem chegou a muitos contextos de ensino no Brasil.

Hoje, o ensino comunicacional apresenta outra versão. A globalização dos meios de comunicação facilitaram os canais para um ensino sociointerativo do Inglês na escola, principalmente no aspecto relativo à valorização e ao reconhecimento da necessidade do ensino eficaz no âmbito das escolas públicas. As teorias retratam resultados de pesquisas sobre a qualidade ou ineficácia do ensino (cf. Almeida Filho, 1999, 2003; Vieira Abrahão, 1996), as crenças de professores e alunos e as competências de ensinar (Alvarenga, 1999; Basso, 1999) e a busca por uma educação por meio do ensino da Língua Estrangeira de melhor

qualidade com o uso de jogos e projetos em sala de aula (Tardin Cardoso, 1992; 1996; 2002) e da abordagem do ensino por tarefas (Prabhu, 1987).

Dessa forma, pode-se realmente admitir que, na sala de língua estrangeira moderna, existem dimensões de caráter pedagógico, cultural, social e afetivo. Trata-se de um lugar de crescimento e de autoconhecimento e as tarefas propostas devem atingir as múltiplas capacidades dos alunos em formação. O gráfico a seguir ilustra as dimensões de uma sala de aula de ensino de Língua Estrangeira contemporânea.



A orientação do ensino atual focaliza o processo de aprender por meio de diferentes tarefas em que os alunos usam a língua-alvo para negociar e construir conhecimentos. São tarefas como: jogos, projetos em sala de aula, leitura e interpretação de textos, músicas, filmes, produção textual mediadas pela oralidade nas quais o envolvimento, a

participação e a orientação do professor, a interação significativa entre os alunos e o professor constituem fatores fundamentais para a eficácia do processo de adquirir a língua a que estão expostos.

Ainda nessa orientação metodológica, o fazer e o refletir sobre o fazer, as relações entre forma e uso da língua-alvo e o reconhecimento de diferentes modalidades de gêneros textuais devem estar presentes na construção da autonomia do aluno, que é o autor, o responsável pela construção do seu conhecimento.

Já no Ensino Médio, quando os alunos vêm com essa consciência do “aprender a aprender” (Ellis & Sinclair, 1989), as tarefas devem oportunizar situações de desenvolvimento da reflexão crítica, pois encontram-se em uma fase de tomada de decisão concernente ao seu futuro profissional, tanto para os que ingressarão no mercado de trabalho logo após o Ensino Médio, quanto para os que ingressarão em um curso universitário que atuará na sua formação profissional.

Dessa forma, as escolhas metodológicas e a escolha de conteúdos devem atender às necessidades e aos interesses desses alunos para crescerem como pessoas em estágio de humanização, ampliando suas visões

para com a ciência, a cultura e o mundo do trabalho, onde os múltiplos conhecimentos se apreendem ao longo da vida.

6.3.2 Objetivos da disciplina

Conscientizar professores e alunos de que a aprendizagem de Língua Estrangeira envolve a igualdade dos direitos humanos na comunicação, no multilinguismo, a manutenção de línguas e culturas e a promoção da educação integral do aluno por meio do ensino de Língua Estrangeira.

Considerando todos esses aspectos, temos em mente que o ensino de Língua Estrangeira objetiva levar o aluno a:

- reconhecer no Estado do Espírito Santo e no Brasil as diversas línguas estrangeiras que o rodeiam como forma de comunicação, percebendo o papel sociocultural e histórico das mesmas na constituição do Estado e do país.
- aprender a usar adequadamente a língua-alvo em situações reais de comunicação, por meio de atividades que se assemelham ao que acontece na vida fora da sala de aula.
- aumentar o conhecimento sistêmico (lexical, fonético, fonológico, sintático,

semântico e pragmático) que o aluno construiu e/ou vem construindo em sua língua materna.

- construir significados na nova língua que aos poucos se vai desestrangeirizando, pois vai percebendo-a mais próxima, mais real.
- utilizar as habilidades globais de comunicação (leitura, compreensão oral, fala e escrita) em tarefas sociointerativas dentro e nas extensões da sala de aula, procurando estar em contato o máximo que puder com a Língua Estrangeira.
- ampliar o seu conhecimento de mundo por meio de exposição, familiarização e comparação com outras culturas onde se fala a língua inglesa.
- desenvolver o conhecimento e a compreensão acerca da organização textual e a intertextualidade em diferentes gêneros discursivos e tipologia textual, como forma de desenvolver a consciência linguística do aluno.
- perceber que os significados são construídos por quem lê, escreve, ouve e fala, ou melhor, pelos participantes do mundo social; que o texto é mais fácil ou mais difícil conforme a experiência e o conhecimento do mundo de quem o lê.
- desenvolver a autonomia, o prazer e o interesse por continuar a aprender após ter concluído seus estudos na escola.

6.3.3 Principais alternativas metodológicas

“A forma da língua é melhor aprendida quando a atenção do aluno está no significado e não somente na forma” (PRABHU, 1987 - nossa tradução).

Partindo do princípio de que não existe o melhor método, torna-se relevante ponderar que na pedagogia da linguagem é comum focalizar a atenção ou nas atividades de ensino ou nas teorias de aprendizagem. Relacionado às atividades de ensino está o papel do professor e dos alunos em sala de aula. No que se refere às teorias de aprendizagem, vêm-nos à mente as habilidades que o aluno pode desenvolver durante a exposição, a participação nas atividades e o uso da língua-alvo.

Tais áreas de discussão pedagógica constituem as duas dimensões do método. Um método é, segundo Prabhu (1987), um conjunto de procedimentos para o professor realizar em uma aula, e, em outra dimensão, um conceito ou uma teoria de ensino de línguas que informa ou justifica aqueles procedimentos. Portanto, existem diferentes visões na pedagogia das línguas como diferentes métodos, diferentes combinações de procedimentos de ensino e teoria de aprendizagem.

Há, entretanto, um outro aspecto que deve ser considerado no ensino/aprendizagem de línguas. Trata-se do esforço do aluno. O esforço que o aluno faz para compreender e negociar sentidos nas tarefas propostas por meio da comunicação em Língua Estrangeira. Esse aspecto pode revelar uma base significativa na junção das atividades de ensino com as teorias propostas.

Como já foi dito, não existe o melhor método. Existem procedimentos que foram mais eficazes em cada método, em aulas de Língua Estrangeira e que, possivelmente, poderão proporcionar a aquisição do conteúdo trabalhado em momentos de comunicação, na interação entre os alunos, que envolve um alto grau de imprevisibilidade e criatividade na forma e na mensagem.

O que estamos propondo nesse trabalho de inovação curricular é o reconhecimento da abordagem comunicacional fundamentada nos seguintes princípios:

1. O uso da língua-alvo em sala de aula desde as séries iniciais em tarefas baseadas na realidade.
2. O desenvolvimento da competência comunicativa (que abrange conhecimentos gramaticais implícitos nas mensagens,

conhecimento discursivo, estratégico e sociocultural) constitui o objetivo do processo do ensino/aprendizagem.

3. A interação entre os aprendizes e o professor constitui o objetivo das práticas didáticas.
4. As tarefas devem propiciar o desenvolvimento das habilidades que se ampliam por meio da prática da leitura, da escrita, da expressão oral e da compreensão.

Uma outra alternativa metodológica que propomos em nosso trabalho está baseada na abordagem “Ensino por tarefas” do linguista aplicado Nagore Prabhu (1987). Esse renomado autor desenvolveu o projeto Bangalore de ensino de língua inglesa em escolas na Índia, o qual consta de tarefas baseadas nas atividades que ocorrem na vida real do aluno. Nessa abordagem de ensinar,

o aluno aprende a falar, falando e realizando tarefas que exigem atenção, memória, percepção no desempenho comunicativo sob a orientação e participação do professor, também envolvido no processo.

Não se pode esquecer ainda dos trabalhos com projetos em sala de aula, de inspiração na abordagem por projetos de Hernandez (2000), Hutchinson (1990) e Tardin Cardoso (1992).

Além dessas diferentes abordagens propomos ainda outras atividades com músicas, desempenho de papéis (*Role Playing Games* - RPG) e filmes cujos resultados são cientificamente comprovados como eficazes, desde que haja um planejamento e uma implementação adequados dos mesmos.

6.3.4 Conteúdo Básico Comum – Inglês

5ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e usar a língua-alvo desde o início do curso em tarefas interativas relevantes à realidade do aluno.• Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo.• Valorizar a Língua Estrangeira como forma de expressão multicultural.• Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos.• Aprender a negociar significados e solucionar problemas em Língua Estrangeira.• Compreender textos escritos em Língua Estrangeira.• Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc.• Avaliar ações, percebendo os aspectos verbais para pedido, obrigação e conselho.• Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira.• Diferenciar fatos de opiniões.• Reconhecer a linguagem das propagandas.• Identificar as diferentes intenções dos autores.	<ul style="list-style-type: none">• Interagir com textos autênticos e atuais com vários registros linguísticos por serem portadores de identidades culturais.• Compreender a leitura de textos em uma concepção interacionista para melhorar suas próprias produções linguístico-textuais.• Produzir textos informativos.• Entender e dar informações em situações informais.• Usar dicionários e enciclopédias.• Ler textos não-verbais (mapas, gráficos, diagramas, fluxogramas, vídeos, fotos, quadros artísticos etc.).• Relacionar imagem e texto.• Localizar ideias principais em textos de níveis de compreensão variados.• Resumir artigos.• Compreender regras e instruções (manuais, rótulos de embalagens, jogos etc.).• Expressar-se usando pronúncia e entonação apropriadas.• Ouvir e compreender mensagens em língua inglesa.• Usar a língua-alvo em diferentes contextos.	<p>Primeiros contatos com a língua estrangeira</p> <ul style="list-style-type: none">• Conscientização sobre as diferentes línguas estrangeiras existentes no Espírito Santo; incentivo ao estudo da língua inglesa; apresentação de informações pessoais. <p>A importância do Inglês em nosso dia a dia</p> <ul style="list-style-type: none">• Conscientização sobre a influência do Inglês no cotidiano do aluno; relação entre fusos horários em diferentes lugares do mundo; estudo com mapas. <p>O ambiente escolar</p> <ul style="list-style-type: none">• Denominação de objetos presentes na sala de aula; denominação do espaço físico da escola e dos profissionais que nela atuam; denominação de formas geométricas. <p>Valorizando o ambiente familiar</p> <ul style="list-style-type: none">• Denominação do espaço familiar (moradia e mobília); apresentação dos membros da família; identificação de ambientes públicos e suas localidades.

6ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e usar a língua-alvo desde o início do curso em tarefas interativas relevantes à realidade do aluno. • Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo. • Valorizar a Língua Estrangeira como forma de expressão multicultural. • Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos. • Aprender a negociar significados e solucionar problemas em Língua Estrangeira. • Compreender textos escritos em Língua Estrangeira. • Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc. • Avaliar ações, percebendo os aspectos verbais para pedido, obrigação e conselho. • Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira. • Diferenciar fatos de opiniões. • Reconhecer a linguagem das propagandas. • Identificar as diferentes intenções dos autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com textos autênticos e atuais com vários registros linguísticos por serem portadores de identidades culturais. • Compreender a leitura de textos em uma concepção interacionista para melhorar suas próprias produções linguístico-textuais. • Produzir textos informativos. • Entender e dar informações em situações informais. • Usar dicionários e enciclopédias. • Ler textos não-verbais (mapas, gráficos, diagramas, fluxogramas, vídeos, fotos, quadros artísticos etc.). • Relacionar imagem e texto. • Localizar ideias principais em textos de níveis de compreensão variados. • Resumir artigos. • Compreender regras e instruções (manuais, rótulos de embalagens, jogos etc.). • Expressar-se usando pronúncia e entonação apropriadas. • Ouvir e compreender mensagens em língua inglesa. • Usar a língua-alvo em diferentes contextos. 	<p>Minha comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denominação em língua inglesa dos diferentes espaços comerciais e comunitários que existem na comunidade (igreja, escola, supermercado ou venda, lojas, farmácia, feira, padaria etc.); relação entre esses espaços e ações que neles ocorrem. <p>Alimentação saudável</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denominação de diferentes alimentos e seus preços; reflexão sobre diversas opções na hora de realizar uma compra; denominação de diferentes refeições; identificação de hábitos alimentares em diferentes culturas. <p>Esporte e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denominação dos diferentes esportes; relação entre esporte e a ação correspondente; identificação de modalidades esportivas na comunidade, no Brasil e no mundo; reconhecimento dos esportes paraolímpicos. <p>Lazer e meio ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denominação dos locais de lazer naturais e urbanos (praias, parques, praças, campos de futebol, lagoas, cachoeiras, shoppings, cinemas, teatros etc.); relação entre esses espaços e o que se pode praticar neles (o que fazer e onde); identificação dos espaços de lazer em relação a horários de funcionamento, localização, tarifas etc.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e usar a língua-alvo desde o início do curso em tarefas interativas relevantes à realidade do aluno. • Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo. • Valorizar a Língua Estrangeira como forma de expressão multicultural. • Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos. • Aprender a negociar significados e solucionar problemas em Língua Estrangeira. • Compreender textos escritos em Língua Estrangeira. • Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc. • Avaliar ações, percebendo os aspectos verbais para pedido, obrigação e conselho. • Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira. • Diferenciar fatos de opiniões. • Reconhecer a linguagem das propagandas. • Identificar as diferentes intenções dos autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com textos autênticos e atuais com vários registros linguísticos por serem portadores de identidades culturais. • Compreender a leitura de textos em uma concepção interacionista para melhorar suas próprias produções linguístico-textuais. • Produzir textos informativos. • Entender e dar informações em situações informais. • Usar dicionários e enciclopédias. • Ler textos não-verbais (mapas, gráficos, diagramas, fluxogramas, vídeos, fotos, quadros artísticos etc.). • Relacionar imagem e texto. • Localizar ideias principais em textos de níveis de compreensão variados. • Resumir artigos. • Compreender regras e instruções (manuais, rótulos de embalagens, jogos etc.). • Expressar-se usando pronúncia e entonação apropriadas. • Ouvir e compreender mensagens em língua inglesa. • Usar a língua-alvo em diferentes contextos. 	<p>Quem sou eu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coleta de informações pessoais (atividades de que gosto ou não de realizar, lazer, estilo de música favorito, leitura); identificação de dados pessoais (origem, idade, endereço, aniversário, telefone etc.). <p>Meio ambiente e globalização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos fenômenos naturais; reconhecimento das mudanças climáticas – aquecimento global; reflexão sobre os impactos ambientais causados por poluição, desmatamento, queimadas, lixo, erosões, lixo nuclear etc. <p>Comparando culturas e valorizando o Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de datas comemorativas em culturas e países diferentes; leitura de mapas, localizando os países pesquisados e os de língua inglesa; relação com nomes de países, nacionalidades e línguas. <p>Pessoas que influenciaram o mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de grandes personalidades que contribuíram para melhorias sociais, políticas e econômicas no mundo; identificação dos movimentos sociais e culturais da sociedade (movimentos étnico-raciais e indígenas).

8ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e usar a língua-alvo desde o início do curso em tarefas interativas relevantes à realidade do aluno. • Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo. • Valorizar a Língua Estrangeira como forma de expressão multicultural. • Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos. • Aprender a negociar significados e solucionar problemas em Língua Estrangeira. • Compreender textos escritos em Língua Estrangeira. • Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc. • Avaliar ações, percebendo os aspectos verbais para pedido, obrigação e conselho. • Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira. • Diferenciar fatos de opiniões. • Reconhecer a linguagem das propagandas. • Identificar as diferentes intenções dos autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com textos autênticos e atuais com vários registros linguísticos por serem portadores de identidades culturais. • Compreender a leitura de textos em uma concepção interacionista para melhorar suas próprias produções linguístico-textuais. • Produzir textos informativos. • Entender e dar informações em situações informais. • Usar dicionários e enciclopédias. • Ler textos não-verbais (mapas, gráficos, diagramas, fluxogramas, vídeos, fotos, quadros artísticos etc.). • Relacionar imagem e texto. • Localizar ideias principais em textos de níveis de compreensão variados. • Resumir artigos. • Compreender regras e instruções (manuais, rótulos de embalagens, jogos etc.). • Expressar-se usando pronúncia e entonação apropriadas. • Ouvir e compreender mensagens em língua inglesa. • Usar a língua-alvo em diferentes contextos. 	<p>O que você faz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação e descrição de profissões e locais de trabalho; preparação de listas de profissões relevantes para os alunos; reflexão sobre diferenças salariais no Brasil. <p>Planejando o futuro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexões acerca do futuro; pensamentos sobre o mundo em que gostaria de viver; sugestões de melhorias na própria comunidade; formulação de instruções verbais para completar ou desenhar gravuras. <p>Organização do dia-a-dia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a organização de tarefas diárias, semanais e planos para futuro próximo; conhecimento e divulgação de programas culturais locais. <p>Comunicação e tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos meios tecnológicos de comunicação existentes no meio urbano e rural; utilização dos meios tecnológicos no aprendizado da Língua Estrangeira; utilização dos meios tecnológicos na vida diária.

6.3.5 Referências

- ABRAHÃO, M. H. V. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula.** Campinas: UNICAMP, 1996. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – área de concentração: Línguas Estrangeiras.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 2003.
- _____. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALVARENGA, M.B. **Configuração de competências de um professor de LE (inglês):** implicações para a formação em serviço. Campinas: UNICAMP, 1999. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – área de concentração: Línguas Estrangeiras.
- BASSO, E.A. Back to the future: aulas comunicativas ou formais? In: CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 12., 1998, Foz do Iguaçu, PR. **Anais...** Foz do Iguaçu, PR, 1998.
- BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender. A necessidade da de(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas construindo a profissão.** Pelotas, RS: EDUCAT, 2001.
- BREEN, M. P.; CANDLIN, C. N. **Communicative materials design:** some basic principles. University of Lancaster, Institute of English Language Education (mimeograph)
- CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.** Applied Linguistics, 1/1/1-47. 1980.
- CELANI, A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- ELLIS, G.; SINCLAIR, B. **Learning to learn english.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- HUTCHINSON, T. **Projects in the classroom.** Oxford University Press, 1990.
- LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas construindo a profissão.** Pelotas, RS: EDUCAT, 2001.
- PRABHU, N. **Second language pedagogy.** Singapore, 1987.
- SCHMITZ, John R. **Investigações:** lingüística e teoria. Universidade Federal de Pernambuco, 2005. v.17.
- TARDIN CARDOSO, R. C. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/ inglês (e sua confrontação com teoria externa).** Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, SP, 2002.
- _____. **Jogar para aprender língua estrangeira na escola.** Campinas, SP: UNICAMP, 1996. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – área de concentração: Línguas Estrangeiras.
- _____. **The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction.** Managing theory and practice in the classroom - a booklet for teacher development. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- _____. **Jogos e projetos de inglês em sala de aula.** Vitória, ES: Copisol, 1992.
- TARDIN, R. C. Das origens do comunicativismo.- Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida filho. In: ALVAREZ, M.L.O. e SILVA, K.A. (Org.) **Linguística aplicada:** múltiplos olhares. Brasília: UnB-FINATEC; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- _____. **Filmes na escola:** uma abordagem para todos os níveis. 2008. Disponível em <<http://www.saberes.edu.br>>
- _____. **Jogos colaborativos e desempenho de papéis no ensino de línguas.** 2008 (Mimeo).
- WIDDOWSON, H. G. **Knowledge of language and ability for use.** Applied Linguistics, 10/2, 128-3, 1980.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
Educação Física

6.4 Educação Física

6.4.1 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 existente 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 dessa disciplina¹⁹ que traçamos a concepção de ensino da Educação Física deste documento curricular. Apropriamo-nos 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 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.

¹⁹ 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 desta 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 transmitido e assimilado 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 às intencionalidades de desenvolvimento do cidadão crítico. Com isso, o professor, que não é mais compreendido como reprodutor 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, que 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, na qual ele expressa subjetividade, emoções e linguagem corporal e, ainda, desenvolve sua capacidade comu-

nicativa ao interpretar, sintetizar, analisar e expressar as ideias, procurando respeitar a diversidade e promover a inclusão.

Ao proporcionar o desenvolvimento de 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, que é desenvolver o 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.

6.4.2 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-sócio-cultural;
- Desenvolver o sentido do significado da cultura corporal humana na 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.

6.4.3 Principais alternativas metodológicas

De maneira geral, alguns estudos vêm apontando que, apesar das profundas mudanças no entendimento sobre o ensino da Educa-

ção 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 Santo²⁰ sobre a prática docente do professor de Educação Física nas redes estaduais 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

²⁰ 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.

dinâmica escolar, reforçando a necessidade de se conhecer as principais condições que envolvem o desenvolvimento da prática docente no cotidiano escolar (Caparroz, 2001).

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 físicas²¹. 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-reflexiva 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 a 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, equipamentos e 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

21 Segundo Betti (1996) apud Bracht (2001) até a década de 1980 temos um grande número de professores licenciados formados dentro desse 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 de 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 de 1980, havendo também casos de professores de Educação Física que atuam no ensino escolar dessa rede sem terem a formação em licenciatura.

qualitativa nas aulas de Educação Física, embora muitos professores justifiquem que as aulas muitas vezes não alcançam o resultado esperado 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 de acordo com opções político-pedagógicas” (Bracht et. al. , 2003, p. 43).

O que também se propõem 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 desenvolve esse componente curricular, no qual 60% dos alunos da rede de ensino público estadual de Espírito Santo “entendem que deva 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 contemplem 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 a 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 uma 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 desenvolvimento de aulas que englobem também o aspecto lúdico e 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, e 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 as excursões como formas de conhecer e explorar as diferentes maneiras para a aprendizagem do conteúdo da Educação Física.

Dessa forma, temos na formação continuada 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 espera mudanças efetivas nesta 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, em que os temas da cultura corporal expressam sentido e significado aos seus sujeitos. A abordagem metodológica crítico-superadora, nos apresentam 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

provisoriamente do conhecimento (Soares, et. al. , 1992).

A condição para o desenvolvimento desta proposta curricular esteve atrelada ao conceito de competências e habilidades, no qual 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 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:** levou a considerar 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 socioculturais desenvolvidos historicamente, buscando problematizar a relação do corpo com a saúde, o trabalho e a cultura. Além disso, compreendendo os limites e as possibilidades corporais e 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 subjetividade, emoções e, ainda, desenvolve sua capacidade comunicativa ao interpretar, sintetizar, analisar e expressar as ideias, reconhecendo a identidade própria e 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 âmbitos 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 nos contextos mundial e nacional. Além disso, o desenvolvimento da inclusão por meio da capacidade de recriação das regras.

6.4.4 Conteúdo Básico Comum - Educação Física

5ª a 8ª Séries

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<p>Eixo-temático: Conhecimento sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Tópico: Corpo/identidades e as diferentes formas, possibilidades e limitações do movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os conceitos de saúde e os padrões de estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais e culturais; • Participar de atividades de natureza relacional, reconhecendo e respeitando suas características físicas e o desenvolvimento motor, bem como a de seus colegas; • Identificar as possibilidades de lazer e aprendizagem nas práticas corporais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Padrões de estética e conceitos de saúde; • As práticas de lazer na comunidade escolar e no seu entorno; • Atividades adaptadas.
	<p>Tópico: Conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as funções orgânicas relacionadas às atividades motoras; • Compreender os aspectos relacionados com a boa postura e sua importância para a saúde; • Adotar hábitos de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde; • Identificar as substâncias nocivas ao organismo utilizadas na prática de atividade física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades físicas: noções gerais; • Capacidades físicas aplicadas na atividade física; • As atividades físicas e os exercícios físicos: implicações na obesidade e no emagrecimento; • Substâncias nocivas ao organismo.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<p>Eixo-temático: Corpo-linguagem/Corpo-expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o corpo como meio de linguagem e expressão nas diferentes culturas: indígenas, africanas, campesinas, entre outras; • Conhecer as diferentes manifestações culturais nos âmbitos mundial, nacional e local. • Identificar as atividades rítmicas e expressivas presentes em danças, lutas e ginásticas, como manifestação da cultura corporal. 	<p>Eixo-temático: Corpo-linguagem/Corpo-expressão</p> <p>Tópico: Ginástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar as diversas manifestações da ginástica; • Conhecer a história das ginásticas estudadas; • Identificar e utilizar as habilidades motoras fundamentais para a prática da ginástica; • Identificar as possibilidades de movimentos dos diferentes segmentos do corpo na realização da ginástica; • Adaptar os movimentos da ginástica estudada às novas situações, possibilitando a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais; • Identificar as modalidades de ginásticas praticadas na comunidade local; • Reconhecer a importância da prática da ginástica para manutenção e a promoção da saúde. <p>Tópico: Dança</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a história das danças estudadas; • Identificar as características das danças estudadas; • Identificar as possibilidades de movimentos dos diferentes segmentos do corpo na realização da dança; • Identificação do ritmo pessoal e grupal; • Reconhecer e identificar gestos e movimentos observados na dança, imitando, recriando, mantendo suas características; • Relacionar diferentes tipos de danças folclóricas; • Construir coletivamente pequenas coreografias a partir dos movimentos aprendidos e incorporados no contexto social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas dos diversos tipos de ginástica: escolar, rítmica, acrobática, artística etc.; • Habilidades motoras fundamentais ginásticas; • Ginástica adaptada; • Benefícios da prática das ginásticas; • Riscos e cuidados na prática das ginásticas. <ul style="list-style-type: none"> • História da dança; • Características das danças; • Ritmo; • Variação de movimentos do corpo de acordo com as melodias das músicas; • Dança folclórica; • Coreografias de dança; • Organização de festivais de dança.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<p>Eixo-temático: Os jogos e os movimentos individuais e coletivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os vários tipos e as variadas maneiras de experimentar os jogos; • Explorar as diferentes formas de jogo desenvolvidas historicamente. 	<p>Eixo-temático: Os jogos e os movimentos individuais e coletivos</p> <p>Tópico: Jogos e brincadeiras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as diferenças históricas dos jogos e das brincadeiras presentes nas culturas local, regional e nacional; • Reconhecer a importância da convivência com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, nos jogos e nas brincadeiras individuais e coletivas; • Reconhecer os diferentes tipos de jogos e suas características fundamentais; • Participar de atividades de caráter lúdico; • Vivenciar os diferentes tipos de jogos; • Construir jogos; • Reconhecer e vivenciar diferentes tipos de jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> • História dos jogos e das brincadeiras; • Características dos jogos; • Jogos populares; • Jogos cooperativos; • Jogos pré-desportivos; • Jogos de raciocínio.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<p>Eixo-temático: Jogo esportivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diversas modalidades esportivas instituídas socialmente praticadas em outros países e no Brasil; • Compreender as diferentes formas de organização desportiva; • Desenvolver a capacidade de adaptar as regras, os materiais e o espaço visando à inclusão de si e do outro. 	<p>Eixo-temático: Jogo esportivo</p> <p>Tópico: Conhecimento dos vários tipos de desportos, individual e coletivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar e experimentar várias maneiras de jogar um desporto; • Conhecer os aspectos históricos, políticos e sociais de constituição dos jogos desportivos; • Vivenciar as práticas corporais desportivas; • Reconhecer as diferenças e características relacionadas ao gênero na prática das modalidades esportivas; • Aplicar habilidades motoras específicas dos esportes; • Entender as regras, técnicas e táticas de cada desporto; • Reconhecer as organizações técnico-táticas dos diferentes jogos, bem como criar novas formas de organização; • Compreender e vivenciar os aspectos relacionados à repetição e à qualidade do movimento no gesto esportivo; • Compreender os diferentes contextos dos jogos esportivos (participativo e competitivo) e os variados papéis (goleiro, defesa, técnico, torcedor, juiz); • Reconhecer a necessidade de adaptar regras, materiais e espaço, visando à inclusão de si e do outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação desportiva; • História das modalidades: atletismo, futebol, vôlei, basquete, handebol, futsal; • A transformação do esporte em espetáculo e em negócio; • Significados/sentidos predominantes no discurso das mídias sobre o esporte; • Atletismo, futebol, vôlei, basquete, handebol; • Fundamentos técnicos básicos; • Noções de regras; • Princípios gerais de ataque, defesa e circulação de bola; • Os grandes eventos esportivos; • Esportes adaptados.

6.4.5 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.



CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Ensino Fundamental

Anos Finais

Volume 02 - Área de Ciências da Natureza



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 finais : área de Ciências da Natureza / Secretaria da Educação. –
Vitória : SEDU, 2009.
104 p. ; 26 cm. – (Currículo Básico Escola Estadual ; v. 02)
- 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 978-85-98673-03-5
1. Ensino - Espírito Santo (Estado) - Currículo. 2. Ensino fundamental - Currículo. 3. Ensino
fundamental - Ciências da Natureza. 4. 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



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, Hulda 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 Diirr, 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, Verginia 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 Dadação 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 Manhone, Gleydes Myrna Loyola de Oliveira, Gracielle Bongiovanni 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 Falqueto 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 Margaretti 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, Niiza 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, Delcimara da Rosa Bayer, Edilene Costa Santana, Edson de Jesus Segantine, Edy Vinícius Silverol da Silva, Elizabeth Detone Faustini Brasil, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Erika Aparecida da Silva, Giuliano César Zonta, Irineu Gonçalves Pereira, Jainaina Nielsen de Souza Corassa, Jarbas da Silva, Jomar Apolinário Pereira, Linderlei 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 Sfalism Soave, Antônio Carlos Rosa Marques, Carla Moreira da Cunha, Carmencéa 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, Hebnazer da Silva, Ires Maria Pizzetta 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, Patrícia 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 Demetrio 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 Schuath 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, Marlene Lúcia Merigueti, 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: Iracilde 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 Volkers, Iza kipel, 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 Cavalari e Maria Teresa Lins Ribeiro da Costa. SRE Guaçu: Alcides Jesuina de Souza e Elizaldete Rodrigues do Valle. SRE Linhares: Carmencéa 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 Guimaraes, 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.

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 FINAIS	
6 ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	57
6.1 Ciências	63
6.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana.....	63
6.1.2 Objetivos da disciplina	64
6.1.3 Principais alternativas metodológicas	66
6.1.4 Conteúdo Básico Comum - Ciências.....	69
6.1.5 Referências.....	77
6.2 Matemática.....	81
6.2.1 Contribuição da disciplina para a formação humana.....	83
6.2.2 Objetivos da disciplina	84
6.2.3 Principais alternativas metodológicas.....	85
6.2.4 Conteúdo Básico Comum - Matemática	91
6.2.5 Referências.....	100



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

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**

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, articu-

lando 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-

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.

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

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 privilegiamos 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 traz

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

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

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

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 Tupinikim 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.

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.

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).

Como os alunos aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens?

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-

soos 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.

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

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

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

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.

LIBÂNEO, 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 Finais

6 ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

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 gerava 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, por fragmentar os conhecimentos científicos e por 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, a acumulação e a reprodução do acervo científico, não só propiciaram o fracasso da apropriação desse conhecimento, como também dificultaram 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 dos sujeitos. 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 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, os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e as 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 uma 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, a Orientação Sexual e outros, 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.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
Ciências

6.1 Ciências

6.1.1 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 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 [instru-

mentos] 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.

Para nós, 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 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 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 processos das outras áreas escolares deve contribuir para a formação integral e contextualizada de um aluno autônomo, solidário, curioso, criativo e reflexivo, partícipe ativo das transformações de seu entorno social, cultural e natural. Para

nós, esse ideal de aluno seria capaz de recriar sua condição humana socioculturalmente.

6.1.2 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 documentos 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, e 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 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.

Em nossa 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 no amadurecimento das habilidades recriadas nos ciclos anteriores e nos objetivos a serem alcançados na próxima etapa da disciplina de Ciências da Educação Básica, propõe que o ensino científico de sexto a nono anos do Ensino Fundamental tenha como objetivo desenvolver as habilidades e competências (instrumentos socioculturais) mediadoras no processo de desenvolvimento da autonomia do aluno, do conhecimento sociocultural e da contextualização das diferentes explicações dos fenômenos socioculturais e ambientais.

Essa proposta torna-se um grande desafio para os professores de sexto a nono anos,

pois o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Ciências desses anos já não poderá ser centrado na memorização e repetição de conceitos científicos. Ele seria orientado para o desenvolvimento de instrumentos socioculturais mediadores na atividade autônoma do aluno e na contextualização dos conhecimentos socioculturais presentes nesse processo.

Sendo assim, sem fugir dos princípios metodológicos que orientam esta proposta, o professor, no processo de ensino-aprendizagem de Ciências no sexto a nono anos do Ensino Fundamental, estimulará a produção de conhecimento sociocultural autônomo do aluno e grupal, a identificação e resolução de problemas socioculturais e socioambientais, a exposição da produção sociocultural individual e grupal, etc.

6.1.3 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 permitam-lhes 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 mediadoras nessa ação, além das competências e habilidades que satisfazem suas necessidades. Nesse sentido, 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 interação 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 ideias,

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 divulgação 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.

6.1.4 Conteúdo Básico Comum - Ciências

5ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 enfoque 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. <p>Investigação e compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, interpretar e produzir textos argumentativos e explicativos. • Elaborar gráficos, imagens. • Resolver situações-problema, utilizando-se de raciocínios lógicos e demonstrações. • Realizar as atividades com independência, utilizando-se de técnicas básicas de estudo (organização de material, consulta e registro de fontes, elaboração de roteiros, realização de atividades extras, elaboração de resumos). • Dominar os procedimentos da pesquisa científica e utilizar a pesquisa como meio de buscar, fundamentar respostas e contextualizar conceitos. • Identificar ações de cidadania e de solidariedade. • Elaborar objetivos de trabalho. • Reconhecer a produção do acervo sociocultural (científico e não-científico) como uma produção humana socio-histórica, e, portanto, resultado da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos. • Aplicar os conceitos aprendidos para conhecer o ambiente físico-químico onde vive, analisar a interação da sua comunidade com o meio ambiente e identificar os limites e as possibilidades dessa interação. 	<p>EIXO MEIO AMBIENTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução a Ciências <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos culturais (religiosos, étnicos e científicos) • Evolução do conhecimento científico - Ciências • Conceito de Ciência 2. Ambiente físico-químico: ciclos e propriedades <ul style="list-style-type: none"> • Água • Ar • Solo 3. Ambiente e saúde <ul style="list-style-type: none"> • Doença transmitida por água, ar e solo • Medicinas convencionais e alternativas

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>Contextualização sociocultural e socioambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 hábitos de autocuidado, de autoestima e respeito ao outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os problemas socioambientais e socioculturais com a promoção da saúde pública. • Conhecer e respeitar a subjetividade e as diferenças socioculturais. 	

6ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 enfoque 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. <p>Investigação e compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir relatórios de pesquisa. • Resolver situações-problema, utilizando-se de raciocínios lógicos e demonstrações. • Realizar as atividades com independência, utilizando-se de técnicas básicas de estudo (organização de material, consulta e registro de fontes, elaboração de roteiros, realização de atividades extras, elaboração de resumos). • Dominar os procedimentos da pesquisa científica e utilizar a pesquisa como meio de buscar, fundamentar respostas e contextualizar conceitos. • Respeitar a subjetividade e as diferenças socioculturais. • Participar de ações de cidadania e solidariedade. • Aplicar os conceitos aprendidos para refletir a interação entre o ser humano e o ambiente sociocultural e socioambiental. • Compreender a biodiversidade e a importância das relações ecológicas na manutenção do equilíbrio ambiental. • Identificar as alterações causadas pela ação humana aos ecossistemas e refletir suas consequências. • Identificar a biodiversidade dos ecossistemas global e regional. • Analisar propostas de intervenção nos ambientes, considerando as dinâmicas das populações, associando a garantia de estabilidade dos ambientes e da qualidade de vida humana a ações de conservação, recuperação e sustentabilidade ambiental. 	<p>EIXO OS SERES VIVOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diversidade da vida <ul style="list-style-type: none"> • Conceito 2. Ecossistemas 3. Classificação dos seres vivos 4. Ecologia <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos • Relações ecológicas

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>Contextualização sociocultural e socioambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conhecimento socio-cultural, 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 hábitos de autocuidado, autoestima e respeito ao outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, analisar e compreender as interações dos seres vivos com o ambiente e sua importância para a existência da vida. • Reconhecer o ser humano como parte integrante e transformadora do meio ambiente. 	

7ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 enfoque 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. <p>Investigação e compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir relatórios de pesquisa. • Resolver situações-problema, utilizando-se de raciocínios lógicos e demonstrações. • Realizar as atividades com independência, utilizando-se de técnicas básicas de estudo (organização de material, consulta e registro de fontes, elaboração de roteiros, realização de atividades extras, elaboração de resumos). • Dominar os procedimentos da pesquisa científica e utilizar a pesquisa como meio de buscar, fundamentar respostas e contextualizar conceitos. • Respeitar a subjetividade e as diferenças socioculturais. • Reconhecer-se como sujeito coletivo, autônomo, participativo, solidário, que respeita e faz-se respeitar, relaciona-se, exerce a cidadania e a democracia. • Reconhecer-se como corpo que age, aprende, vive, interage, desenvolve-se, adapta-se e deseja, assumindo com responsabilidade a sua saúde e bem-estar e os demais. • Conhecer diferentes interpretações de senso comum e científicas sobre práticas sociais, como formas de produção, e hábitos pessoais, como higiene e alimentação. • Associar características gerais e adaptações dos seres humanos com o seu modo de vida e seus limites de distribuição nos diferentes ambientes, em especial nos brasileiros. • Conhecer as propostas de alcance individual ou coletivo, que visam à preservação e à implementação da saúde individual e coletiva. 	<p>EIXO CORPO HUMANO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Célula <ul style="list-style-type: none"> • Funções vitais 2. Morfologia do corpo humano <ul style="list-style-type: none"> • Sistema digestório • Sistema respiratório • Sistema circulatório • Sistema urinário • Pele • Órgãos dos sentidos • Sistema nervoso • Sistema endócrino • Sistema reprodutor 3. Saúde humana e o ambiente <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de saúde • Doenças dos sistemas humanos • Relação meio ambiente e saúde • Políticas públicas para a saúde 4. Genética <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>Contextualização sociocultural e socioambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conhecimento socio-cultural, 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 hábitos de autocuidado, autoestima e respeito ao outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o corpo humano e seu funcionamento, bem como os cuidados necessários para uma vida saudável. • Conhecer indicadores de saúde e desenvolvimento humano, como mortalidade, natalidade, longevidade, nutrição, saneamento, renda e escolaridade, apresentados em gráficos, tabelas e/ou textos. • Conhecer os processos vitais do organismo humano (defesa, manutenção do equilíbrio interno, relações com o ambiente, sexualidade, etc.) e fatores de ordem ambiental, social ou cultural dos indivíduos. • Entender o próprio corpo e a sexualidade como elementos de realização humana. • Identificar hábitos de autocuidado, autoestima e respeito ao outro. 	

8ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 enfoque 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. <p>Investigação e compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar, realizar e defender ações de cidadania e de solidariedade. • Ler, compreender e extrapolar textos científicos. • Resolver situações-problema, utilizando-se de argumentos, raciocínios lógicos e demonstrações. • Planejar, organizar e realizar atividades de estudos, sem necessidade de intervenção do professor. • Dominar e utilizar técnicas de estudos (organização de material, consulta e registro de fontes, elaboração de roteiros, realização de atividades extras, elaboração de resumos, esquemas, sínteses, resenhas). • Reconhecer e fazer uso da pesquisa como forma de comprovar hipóteses, utilizando argumentos válidos e fundamentação teórica. • Elaborar perguntas, hipóteses e argumentos. • Responsabilizar-se pelas atitudes tomadas. • Planejar atividades de trabalho com base em objetivos. • Integrar os conhecimentos e se posicionar diante das ações do ser humano sobre a natureza. • Reconhecer e utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias e transformações químicas, e para identificar suas propriedades. • Caracterizar materiais, substâncias e transformações químicas, identificando propriedades, etapas, rendimentos e taxas de sua obtenção e produção; implicações sociais, econômicas e ambientais. 	<p>EIXO INTRODUÇÃO À QUÍMICA E À FÍSICA</p> <ol style="list-style-type: none"> Aspectos químicos da vida <ul style="list-style-type: none"> • Matéria e suas propriedades físicas • Modelo Atômico de Dalton • Misturas e soluções • Reações químicas Aspectos físicos da vida <ul style="list-style-type: none"> • Movimento e força • Eletricidade e magnetismo • Energia, calor e temperatura Ciências e tecnologias <ul style="list-style-type: none"> • Energia nuclear • Energia eólica • Medicina nuclear • Produção e distribuição da energia elétrica

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>Contextualização sociocultural e socioambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 hábitos de autocuidado, autoestima e respeito ao outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever e comparar características físicas e parâmetros de movimentos de veículos, corpos celestes e outros objetos em diferentes linguagens e formas de representação. • Associar alterações ambientais a processos produtivos e sociais, e instrumentos ou ações científico-tecnológicos à degradação e preservação do ambiente. • Compreender o papel das ciências naturais e das tecnologias a elas associadas, nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social contemporâneo. • Comparar exemplos de utilização de tecnologia em diferentes situações culturais, avaliando o papel da tecnologia no processo social e explicando transformações de matéria, energia e vida. • Utilizar os conhecimentos da química e da física para conhecer o mundo natural e para interpretar, analisar e planejar intervenções científico-tecnológicas no mundo contemporâneo. • Analisar diversas possibilidades de geração de energia para uso social, identificando e comparando as diferentes opções em termos de seus impactos ambiental, social, cultural e econômico. 	

6.1.5 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.; DEVECCHI, 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 DA NATUREZA
Matemática

6.2 Matemática

Há tempos a discussão em torno do ensino e da 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 e 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 aos 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).

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.

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 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.

6.2.1 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 competência 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, p.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.

6.2.2 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 que levem o estudante a validar estratégias e resultados,

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

- Apresentar a Matemática de forma a permitir ao 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, estabelecendo relações entre elas e as diferentes representações matemáticas.

6.2.3 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 e atividades que envolvam jogos e ainda resolver 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 institu-

cionalização 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 contextualizadas, 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 a construção da 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 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 Matemá-

tica 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 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, o 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, principalmente, no planejamento de

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

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, meios para realizar projetos, fonte de conceitos para pensar 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 instru-

mentos 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 ou 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 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 isto uma permanente busca a variadas fontes de informação e a momentos de interação fora dos limites da sala de aula.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

Dentre as competências gerais para todos os anos do Ensino Básico citamos:

- 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 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 organização 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.

6.2.4 Conteúdo Básico Comum - Matemática

5ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender globalmente os números e as operações e sua utilização. • Desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações. • Efetuar cálculos mentalmente, com algoritmos de papel e lápis, ou usando calculadora, bem como para decidir qual dos métodos é apropriado à situação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar diferentes formas de representação dos números, assim como das propriedades das operações. • Reconhecer a ordem de grandeza dos números. • Estimar valores aproximados e decidir a razoabilidade de resultados obtidos. • Procurar 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, multiplicação e divisão. • Reconhecer os números naturais, racionais e decimais e suas representações. • Reconhecer os números inteiros e suas representações e utilizações. • Utilizar as propriedades das operações em situações concretas e para facilitar os cálculos. • Reconhecer as frações e os decimais e suas representações. • Trabalhar com valores aproximados dos números racionais no contexto da situação-problema. • Reconhecer as situações de proporcionalidade e o uso do raciocínio proporcional em problemas diversos. • Reconhecer porcentagens e suas diferentes representações. 	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os números no dia-a-dia. • Operações fundamentais. • Multiplicação: ideia proporcional. • As estratégias de cálculo: cálculo mental, estimativas, calculadora e algoritmo. • Os decimais: escrita e representações. • As frações: ideia de parte-todo e razão, representações numéricas e pictóricas. • O conceito de equivalência de frações: comparação e operações. • A porcentagem: escrita e representações. • Os números inteiros: conceito e representação. • Raciocínio proporcional.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar tabelas e gráficos em situações diversas e comunicar as interpretações feitas. • Processar informações diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar ideias e procedimentos. • Empregar média aritmética em situações-problema em que ela se faz necessária. • 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. • Coleta de dados e organização em gráficos de barra. • Leitura e interpretação de textos diversos. • Média aritmética.
<ul style="list-style-type: none"> • Visualizar, reconhecer, analisar e estabelecer relações entre as figuras geométricas. • Compreender o conceito de comprimento, massa e aptidão para utilizar conhecimento sobre esses conceitos na resolução de problemas do cotidiano. • Perceber a beleza das construções matemáticas, muitas vezes expressa na simplicidade, na harmonia e na organicidade de suas construções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de problemas geométricos e de outras áreas da matemática. • Observar, explorar e investigar. • Utilizar a imaginação e a criatividade. • Reconhecer posições relativas entre retas. • Efetuar medições e estimativas em situações diversas, utilizando medidas não-padronizadas e padronizadas. • Estabelecer conexões entre os campos da Matemática e entre essa e as outras áreas do saber. 	<p>GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização e análise de sólidos e polígonos. • Medidas de comprimento mais utilizadas. • Retas paralelas, perpendiculares e concorrentes. • Perímetro de figuras planas. • O sistema métrico decimal: a história das medidas e transformações de unidades, aplicações. • As unidades não-padronizadas de medidas. • As unidades padronizadas de medidas de comprimento (metro, centímetro e quilômetro). • As unidades de massa (quilograma e grama). • As unidades de volume (litro e mililitro). • Unidades de tempo (hora, minuto, segundo, ano, década, século).

6ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> Compreender globalmente os números e as operações e sua utilização. Desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações. Efetuar cálculos mentalmente, com algoritmos de papel e lápis, ou usando calculadora, bem como para decidir qual dos métodos é apropriado à situação. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o sistema de numeração decimal no que tange ao valor posicional dos algarismos. Reconhecer e utilizar diferentes formas de representação dos números, assim como das propriedades das operações. Reconhecer a ordem de grandeza dos números. Estimar valores aproximados e decidir a razoabilidade de resultados obtidos. Procurar 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, multiplicação e divisão. Reconhecer os números naturais, racionais e decimais e suas representações. Reconhecer os números inteiros, suas representações e utilizações, bem como suas propriedades e a aptidão para utilizá-los em situações concretas. Utilizar as propriedades das operações em situações concretas e para facilitar os cálculos. Reconhecer as frações e os decimais e suas representações. Trabalhar com valores aproximados dos números racionais no contexto da situação-problema. Reconhecer as situações de proporcionalidade e o uso do raciocínio proporcional em problemas diversos. Reconhecer porcentagens e suas diferentes representações. Ler e utilizar escalas nas representações pictóricas e ao utilizar as tecnologias da informação. 	NÚMEROS E OPERAÇÕES <ul style="list-style-type: none"> Operações fundamentais. As estratégias de cálculo: cálculo mental, estimativas, calculadora e algoritmo. Os decimais: escrita, representações e cálculos com decimais. As frações: ideia de parte-todo e razão, e suas representações e cálculos. Retomar o conceito de equivalência de frações. Números decimais: decimal finito e dízimas periódicas. A porcentagem: escrita e representações. Os números inteiros: conceito, representação e operações. Resolução de problemas envolvendo os inteiros. Potências e raízes. Raciocínio proporcional: razão e proporção; grandezas diretamente ou inversamente proporcionais. Resolução de problemas envolvendo o raciocínio combinatório. Porcentagem. Juros. Escalas.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar tabelas e gráficos em situações diversas e comunicar as interpretações feitas. • Processar informações diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar e organizar dados de pesquisa. • Registrar ideias e procedimentos. • Comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem. • Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínios. • Desenvolver o sentido crítico face ao modo como a informação é apresentada. • Criticar argumentos baseados em dados de natureza quantitativa. 	<p>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coleta de dados e organização em tabelas e gráficos. • Construção de gráficos de barras e setores. • Média aritmética e ponderada.
<ul style="list-style-type: none"> • Visualizar, reconhecer, analisar e estabelecer relações entre as figuras geométricas. • Compreender o conceito de comprimento, massa e aptidão para utilizar conhecimento sobre esses conceitos na resolução de problemas do cotidiano. • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de problemas geométricos e de outras áreas da Matemática. • Observar, explorar e investigar. • Utilizar a imaginação e a criatividade. • Compreender o conceito de comprimento e massa e aptidão para utilizar conhecimento sobre estes conceitos na resolução de problemas do cotidiano. • Efetuar medições e estimativas em situações diversas, utilizando medidas não-padronizadas e padronizadas. • Estabelecer conexões entre os campos da Matemática e entre essa e as outras áreas do saber. • Reconhecer ângulos nas figuras geométricas e saber medi-los utilizando instrumentos adequados. • Reconhecer as unidades que medem comprimento e áreas e utilizá-las para os cálculos na resolução de problemas diversos. 	<p>GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de espaço e tempo do ponto de vista natural. • Orientação espacial: direção, sentido, eixo cartesiano. • Simetria de reflexão, translação e rotação. • Medindo ângulos. • Dividindo o grau e a hora. • Perímetro. • Área de figuras planas. • Medidas de capacidade e massa (aplicação para resolução de problemas): áreas e volumes. • Soma dos ângulos internos de um polígono.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as relações numéricas, explicitá-las em linguagem materna e representá-las por meio de diferentes processos, incluindo os símbolos. • Resolver problemas utilizando a aritmética e o raciocínio algébrico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar padrões e regularidades para formular generalizações em situações diversas, contextos numéricos e geométricos. • Interpretar relações entre variáveis e fórmulas. • Utilizar equações para traduzir para a linguagem algébrica uma situação-problema e ter capacidade de resolvê-la. 	<p>ÁLGEBRA</p> <ul style="list-style-type: none"> • As regularidades e generalizações. • Cálculo literal: letra como variável e incógnita. • Equação do 1º grau: conceito de igualdade e equivalência. Resolução. • Sistemas do 1º grau, aplicação para resolução de problemas. • A resolução de problemas envolvendo equações e sistemas.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> Efetuar cálculos mentalmente, com algoritmos ou usando calculadora, bem como decidir qual dos métodos é apropriado à situação-problema. Reconhecer as operações que são necessárias à resolução de cada situação-problema, assim como explicar os métodos e o raciocínio que foram usados. 	<ul style="list-style-type: none"> Estimar valores aproximados e decidir a razoabilidade de resultados obtidos. Procurar e explorar padrões numéricos em situações matemáticas e não-matemáticas, Reconhecer os números reais e irracionais e suas representações. Expressar quantidades por meio da notação científica, bem como reconhecer situações nas quais esse tipo de notação se faz presente. Utilizar as propriedades das operações em situações concretas e para facilitar os cálculos. Trabalhar com valores aproximados dos números no contexto da situação-problema. Reconhecer situações de proporcionalidade e o uso do raciocínio proporcional em problemas diversos. Reconhecer porcentagens e suas diferentes representações, utilizando-a na resolução de problemas do cotidiano. Saber ler e utilizar escalas nas representações pictóricas e ao utilizar as tecnologias da informação. 	<p>NÚMEROS E OPERAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Operar utilizando o cálculo mental, a estimativa, a calculadora e os algoritmos. Resolução e proposição de problemas envolvendo as operações de adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação. Os conjuntos numéricos: inteiros, racionais e irracionais. O conjunto dos números reais: relação entre os conjuntos numéricos (\mathbb{N}, \mathbb{Z}, \mathbb{Q} e \mathbb{R}). Notação científica como forma de compreender a escrita de números muito grandes ou muito pequenos. Os cálculos com frações e decimais. Resolução de problemas de porcentagem. As escalas e suas aplicações.
<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas utilizando a aritmética e o raciocínio algébrico. Analisar as relações numéricas, explicitá-las em linguagem materna e representá-las por meio de diferentes processos, incluindo os símbolos. Reconhecer as diversas representações algébricas e operar com as expressões algébricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar fatorações algébricas para simplificar cálculos. Interpretar relações entre variáveis e fórmulas. Utilizar equações para traduzir para a linguagem algébrica uma situação-problema e ter capacidade de resolvê-la. 	<p>ÁLGEBRA</p> <ul style="list-style-type: none"> Representar algebricamente uma situação-problema. Efetuar as operações básicas envolvendo expressões algébricas e entendê-las como generalizações das propriedades e operações dos números. Produtos notáveis: utilizá-los com a finalidade de simplificar o cálculo algébrico.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar e aplicar os saberes da matemática nas diversas áreas do conhecimento. • 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. • Identificar a diversidade nas diferentes cultura e profissões. • Saber utilizar instrumentos geométricos para efetuar medições e construção de objetos geométricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calcular comprimentos, áreas e volumes e saber aplicar esse conhecimento no cotidiano. • Reconhecer os vários tipos de triângulos e estabelecer relações de semelhança e congruência. • Diferenciar círculo e circunferência e reconhecê-los nas formas diversas e nas diferentes culturas. 	<p>GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionalidade: semelhança, homotetia, escala, teorema de Tales. • Cálculo de perímetro, área e volume. • Circunferências: cálculo de comprimento. • Área do círculo. • Construções geométricas utilizando régua e compasso e geometria dinâmica. • Elementos do triângulo (mediatriz, bissetriz, mediana e altura). • Pontos notáveis do triângulo (circuncentro, incentro, baricentro e ortocentro). • A construção de triângulos. • Congruência de triângulos. • Construções geométricas - polígonos, diagonais de polígono.
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar tabelas e gráficos em situações diversas e comunicar as interpretações feitas. • Processar informações diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar e organizar dados de pesquisa. • Registrar ideias e procedimentos. • Comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem. • Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínios. • Desenvolver o sentido crítico face ao modo como a informação é apresentada. • Saber criticar argumentos baseados em dados de natureza quantitativa. 	<p>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização de dados em tabelas e gráficos. • Gráficos de barras, setores e linhas. • Leitura e interpretação de dados em tabelas e gráficos. • Noções de estatística: cálculo de médias e moda.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as várias representações dos números e do uso da notação científica. • Reconhecer as operações que são necessárias à resolução de cada situação-problema, assim como explicar os métodos e o raciocínio que foram usados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimar valores aproximados e decidir a razoabilidade de resultados obtidos. • Reconhecer números reais e irracionais, suas representações, saber suas propriedades e operar com eles. • Saber expressar quantidades por meio da notação científica, bem como reconhecer situações nas quais esse tipo de notação se faz presente. • Utilizar as propriedades das operações em situações concretas e para facilitar os cálculos. • Trabalhar com valores aproximados dos números no contexto da situação-problema. • Saber lidar com dados probabilísticos e combinatórios. • Reconhecer porcentagens e suas diferentes representações, utilizando-as na resolução de problemas do cotidiano. • Saber ler e utilizar escalas nas representações pictóricas e ao utilizar as tecnologias da informação. 	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notação científica como forma de compreender a escrita de números muito grandes ou muito pequenos. • Chances e possibilidades. • Porcentagens e juros. • Gráficos de reta e parábola: esboço e análise. • Potenciação e radiciação.
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar tabelas e gráficos em situações diversas e comunicar as interpretações feitas. • Processar informações diversas. • Comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar e organizar dados de pesquisa. • Registrar ideias e procedimentos. • Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínios. • Compreender dados estatísticos, interpretá-los e tirar conclusões que possam ir além dos dados oferecidos, estabelecendo tendências e possibilidades. • Desenvolver o sentido crítico face ao modo como a informação é apresentada. • Saber criticar argumentos baseados em dados de natureza quantitativa. 	<p>A ESTATÍSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tratamento da informação: leitura e interpretação de tabelas e gráficos (do cotidiano e estatístico). • Estatística: frequências e moda. • Introdução à probabilidade.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas utilizando a aritmética e o raciocínio algébrico. • Analisar as relações numéricas, explicitá-las em linguagem materna e representá-las por meio de diferentes processos, incluindo os símbolos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diversas representações algébricas e operar com polinômios. • Utilizar fatorações algébricas para simplificar cálculos. • Interpretar relações entre variáveis e fórmulas. • Resolver problemas que envolvam relações entre variáveis. • Utilizar equações para traduzir para a linguagem algébrica uma situação-problema e ter capacidade de resolvê-la. 	<p>ÁLGEBRA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noções de funções via resolução de problemas. • A linguagem algébrica: variáveis, incógnitas, os polinômios. • Regularidades e generalizações. • Equações do primeiro e segundo grau. • Equação do 2º grau: representação, resolução algébrica, resolução pelo método da soma e produto, resolução de problemas relacionando-os à geometria. • Funções - conceito, função do primeiro grau e do segundo grau.
<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Reconhecer a geometria nas artes e nas diferentes culturas. • Perceber os objetos geométricos que aparecem nas diversas profissões e entender seus usos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calcular comprimentos, áreas e volumes e saber aplicar esse conhecimento no cotidiano. • Saber utilizar instrumentos geométricos para efetuar medições e construção de polígonos inscritos e circunscritos na circunferência. • Entender e perceber as razões trigonométricas. • Saber aplicar a trigonometria para o cálculo de distâncias inacessíveis e outras situações-problema. 	<p>GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cálculo de áreas, propondo problemas do cotidiano. • Figuras espaciais – poliedros. • Teorema de Pitágoras (aplicação para resolução de problemas). • Aplicação do cálculo de volume para resolução de problemas. • Polígonos inscritos e circunscritos. • Geometria e artes. • Geometria das profissões. • Noções de trigonometria. • Aplicações da Trigonometria (por exemplo, distâncias inacessíveis).

6.2.5 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 dialógicco. 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.

_____.; BROCARDO, 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.



CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Ensino Fundamental

Anos Finais

Volume 03 - Área de Ciências Humanas



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 finais : área de Ciências Humanas / Secretaria da Educação. – Vitória :
SEDU, 2009.
112 p. ; 26 cm. – (Currículo Básico Escola Estadual ; v. 03)
- 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 978-85-98673-04-2
1. Ensino - Espírito Santo (Estado) - Currículo. 2. Ensino fundamental - Currículo. 3. Ensino
fundamental - Ciências Humanas. 4. 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



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, Hulda 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 Diirr, 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 Dadação 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 Manhoni, Gleydes Myrna Loyola de Oliveira, Gracielle Bongiovanni 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 Falqueto 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 Margaretti 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, Niiza 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, Delcimara da Rosa Bayer, Edilene Costa Santana, Edson de Jesus Segantine, Edy Vinícius Silverol da Silva, Elizabeth Detone Faustini Brasil, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Erika Aparecida da Silva, Giuliano César Zonta, Irineu Gonçalves Pereira, Jainaina Nielsen de Souza Corassa, Jarbas da Silva, Jomar Apolinário Pereira, Linderlei 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, Patrícia 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 Sfalism Soave, Antônio Carlos Rosa Marques, Carla Moreira da Cunha, Carmencéa 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, Hebnazer 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, Patrícia 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 Demetrio 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 Schuath Entringer, Vera Lúcia dos Santos Rodrigues.

PROFESSORES COLABORADORES

Aldaires Souto França, Alaide Schinaider Righoni, Antonia Regina Fiorotti, Everaldo Simões Souza, Giovana Motta Amorim, José Christovam de Mendonça Filho, Karina Marchetti Bonno Escobar, Márcio Correa da Silva, Marlene Lúcia Merigueti, 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: Iracilde 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 Volkers, Iza kipel, 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 Cavalari e Maria Teresa Lins Ribeiro da Costa. SRE Guaçu: Alcides Jesuina de Souza e Elizaldete Rodrigues do Valle. SRE Linhares: Carmencéa 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 Guimaraes, 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.

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 FINAIS

6 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	57
6.1 História	61
6.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana.....	61
6.1.2 Objetivos da disciplina	64
6.1.3 Principais alternativas metodológicas	66
6.1.4 Conteúdo Básico Comum - História	70
6.1.5 Referências	79
6.2 Geografia	83
6.2.1 Contribuição da disciplina para a formação humana.....	83
6.2.2 Objetivos da disciplina	86
6.2.3 Principais alternativas metodológicas	87
6.2.4 Conteúdo Básico Comum - Geografia	90
6.2.5 Referências.....	94
6.3 Ensino Religioso	99
6.3.1 Contribuição da disciplina para a formação humana.....	99
6.3.2 Objetivos da disciplina	100
6.3.3 Principais alternativas metodológicas	101
6.3.4 Conteúdo Básico Comum - Ensino Religioso.....	105
6.3.5 Referências.....	108



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**

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, articu-

lando 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-

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.

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

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 privilegiamos 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 traz

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

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

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

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.

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.

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).

Como os alunos aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens?

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-

soos 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.

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

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

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

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.

LIBÂNEO, 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, António. **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

6 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

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.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
História

6.1 História

6.1.1 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 acontecimento com 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, novos problemas e novas 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; na diversidade de fontes, na necessidade de consolidação e historicização de conceitos, e na 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 de 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 obrigatório, 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/ produtor/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 as culturais.

Durante as décadas de 1960 e 1970, com a ditadura militar, o ensino da História foi unido ao de 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.

6.1.2 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 a 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 e 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).

6.1.3 Principais alternativas metodológicas

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

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 de 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 pode ser pensado como um processo de construção do conhecimento histórico escolar.

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

uso de diferentes linguagens; e a educação de olhares, que devem ser múltiplos.

Os conteúdos básicos e complementares da História ensinada (conceituais, procedimentais e atitudinais) são 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 gradação, 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 seg-

mentos 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 as 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 pretenderam 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, tornam-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), *proble-*

matizando (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 COMUNS

1. Dominar e fazer uso de indagação, da argumentação, da busca, da elaboração de respostas possíveis, da 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.

6.1.4 Conteúdo Básico Comum - História

5ª Série

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
Histórias, sociedades e trabalho <ul style="list-style-type: none">Identificar a importância dos procedimentos históricos e geográficos na construção do conhecimento histórico escolar.	<ul style="list-style-type: none">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.Comparar os diferentes modos de organização do trabalho e suas consequências para a vida social.Exercitar diferentes tipos de narrativas e registros.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, com o meio ambiente, com instituições com as quais se convive diariamente, com a sociedade, com o planeta.Analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico, envolvendo a cidade e o campo.	<p>1) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none">A História e o ofício do historiador.História, memória, registros e instituições de guarda. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none">Memória enquanto direito humano. História enquanto processo em construção. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none">Noção de documento. Noção de verdade histórica. Contagem do tempo cronológico e suas diferentes periodizações. <p>2) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none">Os primeiros habitantes do Espírito Santo: puris, goitacazes, temiminós, botocudos, tupiniquim.O que acontece no Brasil.O que acontece na América. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none">Formas de trabalho.Relações de poder e relações sociais.Representações da natureza e do homem. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none">Conceito de trabalho.Considerar a noção de história e pré-história.

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
		<p>3) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mitos de origem do mundo e do homem: História, mitos e lendas. • A agricultura. • Os grupos humanos e o nascimento do Estado. • Natureza e cidade. • Diferentes povos do Oriente. • O uso da terra. • O comércio. • Grécia e Roma <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A noção de civilização. • A ideia de antiguidade. • A importância da religião. • A noção de Império. • Formas de trabalho. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar as relações sociais, de poder e econômicas. • Considerar a relação campo e cidade. • Considerar os procedimentos geográficos. • Considerar os gregos no Espírito Santo. • Considerar os mitos dos indígenas brasileiros e americanos. <p>4) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Europa Medieval. • O imaginário atual sobre a Idade Média. • Relações de trabalho, sociais e de poder. • O Oriente. • O uso da terra. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conceito de Estado, religião e poder. • O contexto americano nessa época. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar as relações cidade e campo. • Considerar as relações Oriente e Ocidente.

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<p>Sociedades, culturas e relações de poder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar basicamente os procedimentos históricos e geográficos na construção do conhecimento histórico escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e relacionar dimensões espaço temporais simples a partir de noções conceituais mais complexas, como tempo histórico, temporalidade e historicidade. • Ler diferentes tipos de documentos históricos. • Comparar informações e discutir criticamente sobre as mesmas. • Comparar os diferentes modos de organização do trabalho e suas consequências para a vida social. • Exercitar diferentes tipos de narrativas e registros. • Analisar historicamente os processos de exclusão/inclusão social promovidas pelas sociedades, considerando o respeito aos direitos humanos e à diversidade. • Comparar diferentes processos de formação de instituições sociais, políticas e culturais. • 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. 	<p>1) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento, as expansões e o imaginário do mar. • A Europa e as navegações: o mundo fica redondo. • Natureza e povos da Europa na visão dos nativos. • Natureza e povos da América na visão dos europeus. • Os portugueses no Espírito Santo. • As relações de produção relacionadas com as relações sociais: a construção de expressões de poder. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ideia de exploração do trabalho/do trabalhador. • As ordens religiosas e a educação. • Os aldeamentos indígenas no Brasil e no Espírito Santo. • As diferenças sexuais e de gênero do ponto de vista cultural. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar as diferenças étnico-culturais. • Considerar as relações ciência, trabalho e cultura. <p>2) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • As primeiras administrações portuguesas no Espírito Santo e suas relações com outras experiências no Brasil e na América. • Fatos e registros do cotidiano da época. • Missões jesuíticas e indígenas. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como o século XVI foi representado em outras épocas. • As diferentes temporalidades e os sujeitos históricos. • Administração e política na relação da colônia com sua metrópole. • Características econômicas e de uso da terra: passado e presente. • O meio ambiente também tem história. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar as diversidades étnico-culturais no tempo. • Considerar a relação cidade campo. • Conceito de exploração.

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de ações que favoreçam o compromisso com os outros, com o meio ambiente, com instituições com as quais se convive diariamente, com a sociedade, com o planeta. • Analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico, envolvendo a cidade e o campo. 	<p>3) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflitos, revoltas, reformas, invasões e novas ideias. • A História em movimento. • As disputas pelo poder: estados nacionais, povos, mentalidades, representações e gênero. • O papel da igreja. • O Espírito Santo na rota do ouro. • Resistências indígenas e africana. • As influências da época pombalina no Espírito Santo. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A América espanhola e suas relações de produção. • O absolutismo monárquico e as representações do povo. • A ocupação territorial do Espírito Santo. • Questões do meio ambiente. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera o conceito de antigo regime. • As relações comerciais através dos oceanos. <p>4) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • Novas ideias, novas cabeças e novas atitudes: revoluções. • O Iluminismo no Brasil. • O fim do antigo regime na Europa. • Repercussões no mundo. • A ideia dos Direitos do Homem. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade, igualdade e fraternidade para quem? <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar os conceitos de revolução e de classe social e etnias.

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<p>Relações de poder, nações e identidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os procedimentos históricos e geográficos na construção do conhecimento histórico escolar, relacionado-os com os demais saberes escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e relacionar dimensões espaço temporais simples a partir de noções conceituais mais complexas, como tempo histórico, temporalidade e historicidade. • Exercitar a construção do pensamento histórico através de possibilidades de críticas interna e externa de diferentes tipos de fontes históricas. • Comparar os diferentes modos de organização do trabalho e suas consequências para a vida social. • Exercitar diferentes tipos de narrativas e registros. • Analisar historicamente os processos de exclusão/inclusão social promovidas pelas sociedades, considerando o respeito aos direitos humanos e à diversidade. • Comparar diferentes processos de formação de instituições sociais, políticas e culturais. • 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. • Participar de ações que favoreçam o compromisso com os outros, com o meio ambiente, com instituições com as quais se convive diariamente, com a sociedade, com o planeta. 	<p>1) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • A transferência da corte portuguesa. • O império napoleônico e a ameaça a Portugal. • As reformas no Brasil. • O processo de independência do Brasil. • O que acontecia no Espírito Santo. • A constituição de 1824 e os índios. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações internacionais e jogos de poder. • O século XIX e sua arte: a construção dos heróis brasileiros e da identidade nacional. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar as diferentes relações sociais a partir da diversidade étnico-cultural. • Considerar as relações cidade e campo. <p>2) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • O império brasileiro. • O Espírito Santo nas primeiras décadas do século XIX. • Conflitos e lutas por poderes regionais. • Consolidação do território. • Movimentos de independência em toda a América Latina. • Movimentos imperialistas da Europa em direção a África e Ásia. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideia de território, de nação. • Os mitos da independência. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar as relações internacionais. • Considerar os procedimentos geográficos.

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> Analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico, envolvendo a cidade e o campo. 	<p>3) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> O império brasileiro continua. Artes, ciências, natureza, imigrantes, viagens e viajantes no reinado de D. Pedro II. O Espírito Santo no século XIX. Imigração. Relações de trabalho e fim do regime escravagista. Ideias republicanas. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> Resistências escravas e quilombos. O caso de Queimados. A Guerra do Paraguai: mulheres, índios e negros. Leis abolicionistas e interesses diversos. Cotidiano e poder no século XIX. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> Considerar as relações políticas. Considerar as diversidades étnico-culturais. Considerar a relação cidade e campo. Contextualizando a Lei de Terras de 1850. Repensando o conceito de escravidão. República e outras formas de governo. <p>4) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> A república no Espírito Santo. Relações sociais, políticas e econômicas. O que acontecia no Brasil. Industrialização. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> A ideia de progresso e desenvolvimento. Novas relações sociais. O papel da igreja. Reformas na educação. Políticas indigenistas. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> Considerar as diversidades étnico-culturais. Considerar a relação cidade e campo.

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<p>Relações de poder, nações e cotidianos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar criticamente os procedimentos históricos e geográficos na construção do conhecimento histórico escolar, relacionado-os com os demais saberes escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e relacionar dimensões espaço temporais simples a partir de noções conceituais mais complexas, como tempo histórico, temporalidade e historicidade. • Exercitar a construção do pensamento histórico através de possibilidades de críticas interna e externa de diferentes tipos de fontes históricas. • Comparar os diferentes modos de organização do trabalho e suas consequências para a vida social. • Exercitar diferentes tipos de narrativas e registros. • Analisar historicamente os processos de exclusão/inclusão social promovidas pelas sociedades, considerando o respeito aos direitos humanos e à diversidade. • Comparar diferentes processos de formação de instituições sociais, políticas e culturais. • 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. • Participar de ações que favoreçam o compromisso com os outros, com o meio ambiente, com instituições com as quais se convive diariamente, com a sociedade, com o planeta. 	<p>1) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • O século XX no mundo. • Conflitos e guerra. • Movimentos sociais. • Crise e arte. • As comunidades de imigrantes no Espírito Santo. • População indígena e grupos étnicos existentes no Espírito Santo. • O Brasil na 1ª Guerra. • O contexto político, econômico e cultural da sociedade brasileira. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mulheres brasileiras e a 1ª guerra. • As forças armadas brasileiras. • Cotidiano e poder. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar a concepção de guerra e paz. <p>2) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crises entre guerras. • Novas nações. • No Espírito Santo, novos imigrantes. • Ditadura e democracia: estado e poder. • Capitalismo e socialismo. • O populismo no mundo. • O crescimento do totalitarismo. • O integralismo no Espírito Santo. • Nazismo, fascismo e outra guerra. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Democracia e totalitarismo. • Preconceitos e direitos humanos. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar que os preconceitos também têm história. • Considerar os imigrantes e seus descendentes no Espírito Santo e a diversidade étnico racial.

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico, envolvendo a cidade e o campo. • Conceber a ciência histórica como algo em construção, participando de algum modo em sua construção. 	<p>3) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Pós-Guerra e a ordem mundial. • A ONU e os Direitos Humanos. • O Espírito Santo e os Anos Dourados: cotidiano e história. • A industrialização no Espírito Santo e no Brasil: relações com a economia mundial. • Movimentos culturais que originaram a Contracultura. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões de gênero, étnico-raciais e direitos humanos. • A associação da ideia de progresso ao desenvolvimento econômico. • A questão social e as organizações de trabalhadores. • Partidos políticos. • O cinema vai à guerra. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar o conceito de Guerra Fria. • Considerar que os jovens fazem história. <p>4) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Espírito Santo durante os “Anos de Chumbo”. • A ditadura militar brasileira no contexto mundial. • As ditaduras na América Latina. • O papel dos EUA. • Países socialistas: revoltas e revoluções no campo e nas cidades. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O slogan do Brasil que vai pra frente; a relação Estado e propaganda; a música brasileira e o rock’n’roll; arte pop; a televisão como veículo de comunicação. • Integração e manipulação. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar a diversidade de manifestações artísticas. • Considerar o resgate de memórias. • Considerar o conceito e formas de resistência. • Repensando o conceito de minoria.

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
		<p>5) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redemocratização no Espírito Santo: o movimento das Diretas Já! • A Constituição de 1988. • O papel das eleições na construção da cidadania e da democracia. • Mudanças nos países socialistas; os países islâmicos. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oriente e Ocidente – essa relação tem história. • Cidadania política e cidadania social. • Movimento estudantil. • Movimentos indígenas no século XX. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar o resgate de memórias. • Considerar a participação das “minorias”. • Repensando o conceito de inclusão. <p>6) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Espírito Santo atual no contexto brasileiro. • Formas de trabalho e globalização. • O meio ambiente e o futuro; movimentos sociais e transformação. • Negros e índios na sociedade atual; questões de gênero. • O “terceiro setor”. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir a expressão “era da informação”. • Problematizar o conceito de neoliberalismo. • Podemos falar em uma identidade brasileira? identidade capixaba? <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar as diferentes formas de ação social. • Somos todos sujeitos dessa 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: Papyrus, 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



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
Geografia

6.2 Geografia

6.2.1 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, expandiu-se no questionamento, na crítica e na denúncia dos processos de exploração, apropriação, controle e 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 do/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 de 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; 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 da diversidade de ambientes no mundo; e 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 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 pessoas 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, afirmação das ações individuais e coletivas na transformação de situações locais e globais, e 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 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, e [...] 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 a geográfica favorecem 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.

6.2.2 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 de 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, invisibilidade ou exclusão social, política, econômica ou cultural de parcelas da população por diferenças de quaisquer ordens.
- Apresentar categorias geográficas que atuem como base na análise espaço geográfica.
- 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 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 de conservação que potencializem a valorização do patrimônio geofísico e cultural, local e global.

6.2.3 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 infraestrutura 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 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, de dignidade, de 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 proposições, que não se esgotam na dimensão de conteúdos dispostos naquele material didático, sem contudo ser o condutor da prática pedagógica e, menos ainda, 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 de desenho, teatro, música, escrita e 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, o estudo do meio sustentarão alternativas metodológicas, como a observação e a coleta de dados por meio de instrumentos, por exemplo 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 procedi-

mentos 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.

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 desmistificação de tabus e preconceitos

6.2.4 Conteúdo Básico Comum - Geografia

5ª Série - Espaço geográfico: do lugar local ao local global

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none">1. Compreender relações entre fatos, fenômenos e processos geográficos de diferentes lugares do mundo, realizando aproximações entre o local-global-local.2. Fazer uso de diferentes escalas espaciais e temporais para análise de fatos, fenômenos e processos geográficos.3. Problematicar o espaço geográfico, em suas diversas dimensões e em diferentes tempos, formulando questões e elaborando possíveis respostas.4. Efetuar relações entre conceitos de geografia e saberes do cotidiano produzindo novas aprendizagens.5. Produzir representações cartográficas para situar-se e localizar-se no espaço geográfico e para apresentar aprendizagens geográficas escolares e do cotidiano vivido.6. Dominar e fazer uso do conhecimento geográfico para desenvolver sensibilidades diante de diferenças e diversidades presentes no espaço geográfico.7. Conhecer fatos, fenômenos e processos da sociedade e da natureza, avaliando possibilidades de intervenção que promovam a sustentabilidade global.	<ol style="list-style-type: none">1. Analisar o espaço geográfico estabelecendo relações entre fatos, fenômenos e processos sociais e naturais.2. Identificar elementos e processos geográficos que caracterizam paisagens locais.3. Entender transformações em tempo geológico, histórico e linear.4. Investigar e avaliar teorias que discutam a formação e evolução do universo e do planeta Terra.5. Conhecer processos naturais agravados por intervenções humanas, analisando impactos nos contextos local e global.6. Considerar valores humanos e diversidade sociocultural em análises de fatos, fenômenos e processos geográficos.	<p>APRENDIZAGENS E SABERES</p> <ul style="list-style-type: none">• A organização social e as condições físicas do espaço geográfico: vivências e experiências. Onde a vida se instala: Biosfera. Relações entre sociedade e natureza. Elementos da sociedade e da natureza local. Paisagens e tempos: mudanças e transformações no lugar e no mundo.• Campos e cidades: paisagens rurais e urbanas. O uso e a apropriação da terra. Políticas urbanas e rurais. A cultura dos campos e das cidades. O trabalho no campo: do tradicional ao novo. A urbanização. Cidades e suas funções. <p>LINGUAGENS E DIZERES</p> <ul style="list-style-type: none">• Representações e registros: a geografia do lugar de vivência. Orientação e localização. Representações: mapas, croquis, fotos e maquetes, produção de textos verbais. A leitura, interpretação e produção de mapas, croquis e maquetes. Legendas. <p>PESQUISAS E FAZERES</p> <ul style="list-style-type: none">• Um olhar observador: do espaço local ao espaço planetário. Uma investigação geográfica: origem e formação do lugar de vivência. Teorias de origem do universo e da Terra. <p>SENSIBILIDADES E PODERES</p> <ul style="list-style-type: none">• Espaço geográfico: sensibilidades e responsabilidades. Problemas ambientais, cuidados ambientais. Lixo e agrotóxicos. Consumo: diferenças e diversidades. A finitude dos recursos do planeta Terra.• Onde se vive a vida: sociedades e comunidades. Diferenças, diversidades, conflitos e solidariedades entre pessoas. A conquista do lugar como conquista da cidadania.• As lutas pela terra e os movimentos de trabalhadores camponeses.

6ª Série - Regiões, arranjos espaciais da natureza, produções de sociedades

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer relações entre fatos, fenômenos e processos das sociedades e da natureza para compreensão do espaço geográfico em suas múltiplas formas e dimensões. 2. Produzir, selecionar e avaliar dados e informações que permitam compreender fatos, fenômenos e processos da sociedade e da natureza. 3. Ler e interpretar representações cartográficas e geográficas, registrando por meio delas fatos, fenômenos e processos do espaço geográfico. 4. Fazer uso da leitura e da escrita verbal para desenvolver raciocínios e argumentações na representação e registro de fatos, fenômenos e processos geográficos. 5. Dominar e fazer uso do conhecimento geográfico para desenvolver sensibilidades diante de diferenças e diversidades presentes no espaço geográfico. 6. Avaliar possibilidades de intervenção que promovam a sustentabilidade global. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar regiões brasileiras e mundiais utilizando diferentes critérios. 2. Conhecer características e dinâmicas populacionais, relacionando-as à ocupação regional. 3. Considerar valores humanos e a diversidade sociocultural em análises de fatos, fenômenos e processos geográficos. 4. Analisar a integração do trabalho, da natureza, com a sociedade na produção de particularidades, riquezas e problemas regionais. 5. Ler e efetuar registros em diferentes linguagens para representar o espaço geográfico. 6. Investigar em diferentes fontes de informação para produzir dados e efetuar análises espaciais. 7. Intervir em situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza. 	<p>APRENDIZAGENS E SABERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • A região como porção espacial para estudo geográfico: critérios de caracterização de regiões. Apropriação e utilização de recursos econômicos em regiões. Regiões brasileiras e do mundo. A vida e a produção das populações nas regiões: extrativismo e riquezas minerais. Matérias-primas, produtos e mercadorias. Energia: fontes, redes e produção. Indústrias e Agropecuária. Meios de transporte, comunicação e informação. Populações, povos, nações. Sociedades e comunidades. Teorias populacionais. A população brasileira. <p>LINGUAGENS E DIZERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Populações e regiões: representações e interpretações geográficas e cartográficas. Mapas, maquetes: proporções, projeções. Fotos aéreas e imagens de satélites. Pirâmides etárias. Taxas e índices populacionais: leitura, escrita, análise e aplicação. Tabelas e gráficos. Pesquisas e coletas de dados. <p>PESQUISAS E FAZERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regionalidades: características populacionais. Diferentes modos regionais de produzir e consumir. Campanhas e programas de preservação de espécies e espaços. <p>SENSIBILIDADES E PODERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Populações em movimento. Diversidades regionais: diferenças na cultura e no trato com a natureza. A biodiversidade e o desenvolvimento sustentável. Áreas de proteção, preservação e conservação ambiental. Parques. Áreas indígenas e quilombolas. Inclusão social. Diversidades, diferenças e desigualdades. Solidariedades e conflitos.

7ª Série - Relações entre América e África: expressões nas paisagens

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none"> Investigar semelhanças e diferenças em paisagens, que permitam relacionar e comparar territórios, regiões e populações. Aplicar procedimentos de pesquisa para produzir dados e informações que permitam compreender fatos, fenômenos e processos geográficos. Fazer uso de diferentes escalas espaciais e temporais para localização e identificação de fatos, fenômenos e processos geográficos. Reconhecer-se como sujeito na produção coletiva do espaço geográfico, avaliando possibilidades de intervenção que promovam a sustentabilidade global. Exercitar valores humanos em situações-problemas e no cotidiano como contribuição à construção de espaço geográfico solidário e sustentável. Ler e interpretar representações cartográficas e geográficas, registrando por meio delas aprendizagens sobre o espaço geográfico. 	<ol style="list-style-type: none"> Efetuar diferentes procedimentos de pesquisa e usar diferentes linguagens para estudos geográficos. Selecionar informações e dados na ampliação e no aprofundamento de estudos sobre paisagens e seu uso pelas sociedades. Localizar e identificar diferentes tipos de expressões paisagísticas. Associar o potencial paisagístico às condições de produção e de organização das sociedades. Caracterizar paisagens, relacionando processos de ocupação do território e manutenção da sustentabilidade planetária. Investigar conflitos causados pela apropriação de recursos paisagísticos e suas implicações nas sociedades. 	<p>APRENDIZAGENS E SABERES</p> <ul style="list-style-type: none"> Paisagens da América e da África como focos de estudo das paisagens do mundo. Relevo e paisagens. Climas e paisagens. Recursos hídricos e paisagens. Formações vegetais e paisagens. Bacias hidrográficas, rios e lagos, oceanos e mares: relações com as paisagens. As sociedades transformando paisagens. <p>LINGUAGENS E DIZERES</p> <ul style="list-style-type: none"> Paisagens da América e da África: mapeamentos e representações comparativas com outras paisagens. Produção de textos sobre paisagens e sociedades: usos e transformações. A ação dos tempos sobre as paisagens: gráficos de escalas geológicas. <p>PESQUISAS E FAZERES</p> <ul style="list-style-type: none"> Relações entre América e África: um estudo a partir das paisagens e seu uso pelas sociedades. Paisagens, natureza, sociedade e tempos. Observação. Pesquisas em imagens. Pesquisas bibliográficas: processos de formação das paisagens, elementos e formas. <p>SENSIBILIDADES E PODERES</p> <ul style="list-style-type: none"> A ética e a estética no uso de paisagens geográficas: inclusão e exclusão social. Lazer e turismo: a paisagem midiaticizada. A especulação financeira dos recursos paisagísticos: exploração, apropriação, uso. A relação das paisagens africanas e americanas para populações africanas na escravidão. Relação paisagens e populações indígenas na América e na África.

8ª Série - Da dimensão mundo ao mundo local: territórios em rede

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer relações entre fatos, fenômenos e processos das sociedades e da natureza para compreensão da produção e organização do espaço geográfico em suas múltiplas formas e dimensões. 2. Fazer uso de procedimentos de pesquisa para avaliar impactos de transformações no espaço geográfico, propondo ações e intervenções para manutenção da sustentabilidade planetária. 3. Exercitar valores humanos, aplicando saberes da Geografia e de diferentes áreas ao cotidiano vivido como contribuição à melhoria das relações entre pessoas e grupos sociais diferentes. 4. Dominar e fazer uso de diferentes linguagens para compreensão e registro de questões geográficas. 5. Fazer uso da leitura e da escrita verbal para desenvolver raciocínios e argumentações na representação e no registro de fatos, fenômenos e processos geográficos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar processos de formação de territórios, produção econômica e cultural de sociedades com políticas de regulação de populações. 2. Usar imagens de satélite, fotos aéreas e outras representações do espaço geográfico para identificar e localizar territórios nacionais e internacionais no espaço mundial. 3. Identificar processos naturais agravados por intervenções humanas, analisando impactos no contexto local e global. 4. Elaborar, analisar e avaliar propostas de intervenção solidária para consolidação dos valores humanos e de equilíbrio ambiental. 5. Propor formas de redução de hábitos de consumo e combate a sistemas produtivos predatórios ambientais e sociais. 6. Analisar criticamente modos de produção e uso de tecnologias, considerando implicações sociais e ambientais. 	<p>APRENDIZAGENS E SABERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globalização. Territorialidades internacionais (Antártica). A territorialização do mundo a partir da Ásia e da Europa. Territórios e estados no mundo. Territorialidades em redes: sistemas políticos e formas de governo. Fórum Social Mundial. ONU. Unesco. Mudanças territoriais no espaço geográfico mundial. Potências e blocos econômicos. Territorializações locais. Desequilíbrios ambientais. <p>LINGUAGENS E DIZERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando a diferença gera conflito territorial: mapeamento de conflitos territoriais. Mapas, gráficos e tabelas representativas da dinâmica dos territórios no mundo. Desequilíbrios ambientais: sensoriamento remoto na vigilância e controle. <p>PESQUISAS E FAZERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • A velocidade e volatilidade de dados e informações no cenário de poder dos territórios. A comunicação, a informação, a ciência e a tecnologia na definição de territórios. <p>SENSIBILIDADES E PODERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tensões e conflitos territoriais. Violência: urbana e rural. Minorias étnicas, raciais, culturais. Migrantes. Ricos e pobres. A territorialização dos recursos naturais e da biodiversidade. Lixo e agrotóxicos: contaminação ambiental, formas de produção e hábitos de consumo. Usos e abusos das águas do planeta. O uso das tecnologias na sustentabilidade planetária. Tratados internacionais de defesa do meio ambiente.

6.2.5 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. **Geografares**, 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.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
Ensino Religioso

6.3 Ensino Religioso

6.3.1 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 a 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 impõe 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.

6.3.2 Objetivos da disciplina

Objetivo Geral

Promover a compreensão, interpretação e (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 expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano.

6.3.3 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 elas 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 configuram 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 tolerância entre

as várias confissões religiosas. Observe-se que a dimensão coletiva não tem como suplantar a dimensão 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 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 presente 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 senti-

do da vida: a 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 socio-político-religioso determinante para a redação final dos textos sagrados; e a análise e hermenêutica atualizadas dos textos sagrados.
- **Ritos.** O eixo ritos 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.** O 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 e encontre o sentido para a vida e seja feliz (Cf. BOEING, Antonio).

6.3.4 Conteúdo Básico Comum - Ensino Religioso

5ª a 8ª Séries

EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
Culturas e Tradições	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o Transcendente na visão tradicional e na visão atual. • Compreender a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos. • Entender a função política das ideologias religiosas. • Compreender as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar na convivência humana a ideia do transcendente. • Reconhecer que a ideia do transcendente é construída de várias maneiras. • Conhecer e respeitar as manifestações do transcendente nas diversas tradições religiosas. • Relacionar nas manifestações religiosas às ideias do transcendente. • Estabelecer relação entre as representações do transcendente com a diversidade religiosa da comunidade. • Identificar as diferentes tradições analisando-as como fato ou fenômeno produzido pelas sociedades humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia da Tradição Religiosa. • A ideia do transcendente na vida pessoal, familiar e na sociedade. • Origem histórica das tradições religiosas, filosóficas e místicas. • Estrutura hierárquica das religiões. • As questões de gênero nas religiões. • Diálogo inter-religioso e a cultura da paz.
Teologias	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a descrição das representações do transcendente nas tradições religiosas. • Compreender as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: ressurreição, reencarnação, ancestralidade, nada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer nas práticas religiosas as representações do transcendente. • Perceber a transcendência presente no ser humano e no meio ambiente. • Inferir acerca da capacidade humana de comunicação com o transcendente, mediante a linguagem das palavras e gestos. • Reconhecer como as verdades de fé podem contribuir para o crescimento da identidade humana e da vida cidadã. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crença na vida além-morte. <ul style="list-style-type: none"> - A valorização da vida nas religiões e filosofias de vida. - A crença na ancestralidade, reencarnação, ressurreição e nada. - A busca do sentido de vida nas tradições religiosas e místicas. • Sentido da vida. • Diferentes formas de cuidado com a vida.

continuação

EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
Textos Sagrados e Tradições orais	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos. • Entender a descrição do contexto socio-político-religioso determinante para a redação final dos textos sagrados. • Entender que os textos sagrados necessitam de uma análise e interpretação atualizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que os textos sagrados são fontes orais e escritas de revelação e comunicação com o transcendente. • Perceber nas narrativas sagradas os princípios éticos que promovem a vida. • Conhecer os textos sagrados, percebendo-os como referenciais de ensinamentos sobre a fé e a prática das tradições religiosas. • Reconhecer a importância das tradições orais e escritas. • Respeitar o mistério presente nos textos e tradições sagradas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos sagrados e tradições orais e escritos presente nas tradições religiosas. • Acontecimentos religiosos importantes na história dos povos e que se tornaram tradições. • Acontecimentos religiosos influenciam a vida das pessoas. • Histórias da criação do mundo e do homem, segundo algumas tradições religiosas.
Ritos	<ul style="list-style-type: none"> • Entender os métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o transcendente, consigo mesmo, com os outros e com o mundo. • Compreender que os espaços sagrados se constituem como locais de expressão das tradições religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os símbolos religiosos como representações que facilitam o diálogo com o transcendente. • Identificar, nas simbologias, a ideia do transcendente. • Relacionar as representações do transcendente através de rituais e símbolos. • Identificar símbolos religiosos, ritos, rituais e espiritualidades, reconhecendo sua importância na expressão do sagrado. • Identificar espaços sagrados analisando sua função e simbologia. 	<ul style="list-style-type: none"> • O significado dos ritos e símbolos das tradições religiosas. • Rituais mais importantes e ou significativos das tradições religiosas. • Símbolos que identificam as tradições religiosas, filosóficas e místicas. • Ritos e rituais – os gestos sagrados. • Espiritualidade – a relação com o sagrado. • Origem e função dos espaços sagrados. • Simbologia da arquitetura religiosa. • Lugares de peregrinação.

EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<p>Ethos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender os aspectos do ethos de algumas religiões e filosofias de vida, reconhecendo o outro nas suas diferenças, demonstrando atitudes de respeito. • Compreender sua identidade religiosa na construção da reciprocidade com o outro. • Compreender os princípios éticos norteadores da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as exigências e qualidades éticas do comportamento humano na perspectiva das tradições religiosas. • Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas. • Vivenciar os valores que promovem a coexistência pacífica. • Comportar-se adequadamente ao enfrentar situações complexas. • Participar individual e coletivamente das ações solidárias a serviço da vida. • Despertar-se para a busca/vivência dos valores da cidadania em diferentes contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limites éticos. <ul style="list-style-type: none"> - Princípios norteadores do comportamento ético individual. - Conceito de liberdade. - Princípios éticos de algumas tradições religiosas. - Unidade, fé, e vida: coerência e autenticidade entre o que se acredita e o que se vive. - Consequências de suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza. • A convivência da diversidade religiosa. • Regra áurea segundo algumas religiões e filosofias de vida.

6.3.5 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.crdr.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://cienciaireligioes.ulusofona.pt>



CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Ensino Médio
Volume 01 - Área de Linguagens e Códigos



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 médio : área de Linguagens e Códigos / Secretaria da Educação. – Vitória : SEDU, 2009.
132 p. ; 26 cm. – (Currículo Básico Escola Estadual ; v. 01)

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 978-85-98673-05-9

1. Ensino - Espírito Santo (Estado) - Currículo. 2. Ensino médio - Currículo. 3. Ensino médio - Linguagens e Códigos. 4. Ensino fundamental - Currículo. I. Título. II. Série.

CDD 373.19

CDU 373.5.016

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



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, Hulda 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 Diirr, 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, Verginia 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 Dadação 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 Manhone, Gleydes Myrna Loyola de Oliveira, Gracielle Bongiovanni 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 Falqueto 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 Margaretti 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, Niiza 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, Delcimara da Rosa Bayer, Edilene Costa Santana, Edson de Jesus Segantine, Edy Vinícius Silverol da Silva, Elizabeth Detone Faustini Brasil, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Erika Aparecida da Silva, Giuliano César Zonta, Irineu Gonçalves Pereira, Jainaina Nielsen de Souza Corassa, Jarbas da Silva, Jomar Apolinário Pereira, Linderlei 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 Sfalism Soave, Antônio Carlos Rosa Marques, Carla Moreira da Cunha, Carmencéa 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, Hebnazer da Silva, Ires Maria Pizzetta 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, Patrícia 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 Demetrio 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 Schuath Entringer, Vera Lúcia dos Santos Rodrigues.

PROFESSORES COLABORADORES

Aldaires Souto França, Alaide Schinaider Righoni, Antonia Regina Fiorotti, Everaldo Simões Souza, Giovana Motta Amorim, José Christovam de Mendonça Filho, Karina Marchetti Bonno Escobar, Márcio Correa da Silva, Marlene Lúcia Merigueti, 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: Iracilde 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 Volkers, Iza kipel, 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 Cavalari e Maria Teresa Lins Ribeiro da Costa. SRE Guaçu: Alcides Jesuina de Souza e Elizaldete Rodrigues do Valle. SRE Linhares: Carmencéa 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 Guimaraes, 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.

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 MÉDIO

6 ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS – ENSINO MÉDIO	57
6.1 Língua Portuguesa	63
6.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana	65
6.1.2 Objetivos da disciplina	67
6.1.3 Principais alternativas metodológicas	69
6.1.4 Conteúdo Básico Comum – Língua Portuguesa	71
6.1.5 Referências	77
6.2 Arte	81
6.2.1 Contribuição da disciplina na formação humana	81
6.2.2 Objetivos da disciplina	83
6.2.3 Principais alternativas metodológicas	86
6.2.4 Conteúdo Básico Comum – Arte	89
6.2.5 Referências	96

6.3	Educação Física	99
6.3.1	Contribuição da disciplina para a formação humana.....	99
6.3.2	Objetivos da disciplina	102
6.3.3	Principais alternativas metodológicas	103
6.3.4	Conteúdo Básico Comum – Educação Física	109
6.3.5	Referências	113
6.4	Língua Estrangeira moderna - Inglês.....	117
6.4.1	Contribuição da disciplina na formação humana	117
6.4.2	Objetivos da disciplina	121
6.4.3	Principais alternativas metodológicas	122
6.4.4	Conteúdo Básico Comum – Língua Estrangeira Moderna – Inglês.....	124
6.4.5	Referências	127



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

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**

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, articu-

lando 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-

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.

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

Ao partir da ideia de competência relacional, o desenvolvimento de competências na escola exige dos educadores e demais partícipes da ação educacional, uma maior preo-

cupação 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 privilegiamos 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 traz 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 lócus 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

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

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

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 Tupinikim 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.

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.

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).

Como os alunos aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens?

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-

soos 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.

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

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

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 Investigações 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

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

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.

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

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.

LIBÂNEO, 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 Médio

6 ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS – ENSINO MÉDIO

Por meio da linguagem o homem pensa, conhece, se apropria e interfere sobre o mundo, e o reorganiza e o reapresenta em símbolos, que são a base dessa produção humana. Desse modo, quanto mais ele compreende a linguagem fazendo sentido, enquanto 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.

Nessa perspectiva, os sistemas de linguagem envolvem as manifestações e os conhecimentos: linguísticos, musicais, corporais, gestuais, espaciais e plásticos. Tais sistemas compreendem na educação escolar as disciplinas: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

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.

A **Arte** 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.

A **Língua Estrangeira** na educação escolar insere-se como uma forma de linguagem diversificada de expressão e comunicação humana. Possibilita o acesso ao conhecimento e às diversas formas de manifestação da linguagem em diferentes contextos e culturas, propiciando aos alunos uma formação mais abrangente. Permite aos alunos a compreensão e a aproximação com as tradições e a cultura de outros povos, ao mesmo tempo em que estabelece o diálogo e o ultrapassar das fronteiras de uma nação. Desse modo, a

aprendizagem da Língua Estrangeira não se destina exclusivamente à leitura, à escrita e à fala, mas pretende, além dessas, possibilitar o acesso do aprendiz a informações diversas, e contribuir para a sua formação geral de cidadão.

No ensino das disciplinas da área, o professor interessado em uma formação menos fragmentada, preocupado em propor um projeto educativo integrador da área de linguagem aos seus alunos, contempla os saberes de cada uma dessas disciplinas, de modo relacional e contextual. Desse modo, os dados, as informações e as teorias não devem ser apresentadas desconectadas de suas condições de produção, pois essas são geradas social e historicamente. Esse projeto educativo tem como princípio: a compreensão e o reconhecimento da diversidade das manifestações nas linguagens corporais, gestuais, verbais, visuais e sonoras; e a compreensão dos significados nos diferentes discursos (literários, artísticos, corpóreos, gestuais e sonoros), possibilitando o conhecimento das manifestações das diversas linguagens em seus múltiplos diálogos no âmbito local, regional, nacional, latino e internacional. Para tanto, é necessário que se estabeleça na escola uma abordagem que considere uma contextualização sincrônica e diacrônica. Na primeira estão os estudos da linguagem em relação à época e à sociedade que o gerou,

das suas condições de produção e de interação entre os diversos sujeitos e grupos sociais. É a obra em seu tempo/espaço de produção, seja ela literária, artística e/ou corporal. Essa contextualização abrange ainda as condições sociais, econômicas e culturais de produção. Na contextualização diacrônica o percurso de estudo se dá num eixo temporal e se inscreve na história e na cultura. Os modos de apropriação dos objetos culturais de épocas/espaços distintos são estudados aqui.

A partir dessas contextualizações que não se excluem, mas se complementam, propomos ainda na educação escolar as experimentações e explorações das múltiplas possibilidades das diversas linguagens, articulando aspectos como: sensibilidade, investigação e reflexão ao realizar as suas produções. São as chamadas oficinas de criação, ou as atividades propostas pelos professores aos seus alunos que envolvem desde leituras e compreensão de textos, a exercícios e propostas de fazeres. Essas proposições possibilitam aos alunos, tanto individualmente como em grupo, um conhecimento sensível e estético que articula aos conhecimentos culturais apreendidos na Educação Física (cultura e movimento corporal), Língua Portuguesa e Estrangeira (cultura verbal) com a Arte (cultura visual, cenográfica, gestual e musical).



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
Língua Portuguesa

6.1 Língua Portuguesa

O conhecimento e as relações por ele estabelecidas 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 e 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

* (epistemo= conhecimento /lógico=estudo)

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).

Para uma concepção interacionista, funcional e discursiva da língua(gem), decorre o princípio de que essa(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, essa 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 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.

6.1.1 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 (DAMATTA, 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. 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, ressignificando-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, à 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 desconsiderando 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 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 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, essa 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.

6.1.2 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 provisori-riedade, incompleta e 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 com a variedade de ideias, culturas e formas de expressão, reconhecendo nessas 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-socio-culturais 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, parques ecológicos, espaços remanescentes quilombolas, comunidades indígenas, manifestações culturais e locais de culturas em movimento.
5. Favorecer o desenvolvimento da cultura do saber ouvir e 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.

6.1.3 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, essas 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 essa 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; explorar leituras de materiais concretos relacionados ao seu cotidiano, tais como rótulos, passagens e 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, uma 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 felicitações, 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, e explorando as funcionalidades da língua.

6.1.4 Conteúdo Básico Comum – Língua Portuguesa – Ensino Médio

1º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a competência comunicativa. • Conhecer a norma culta da língua. • Utilizar diferentes linguagens e 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 e considerando sua diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever com proficiência. • Utilizar a língua de forma competente em diversas situações de comunicação. • Situar a Língua Portuguesa no tempo e no espaço, a partir de sua história e formação. • Reconhecer o papel da cultura brasileira na formação da identidade cultural de seus sujeitos. • Compreender as funções sociais do texto. • Reproduzir textos lidos, por meio de operações intertextuais. • Compreender, analisar e criticar o conteúdo de diferentes modalidades textuais. • Extrair informações do texto que permitam atribuir sentido e refletir sobre o uso da gramática textual. • Compreender e interpretar textos históricos e literários. 	<p>Eixo Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • O signo linguístico. O texto e a produção de sentido: autor, locutor, enunciador, leitor virtual, alocutário, destinatário. • Intencionalidade, conhecimento compartilhado e aceitabilidade. • Intertextualidade implícita e explícita. • Funções da linguagem. • Denotação e conotação. • Variantes linguísticas. • Gêneros textuais: relato, conto, crônica, notícia, relatório, artigo científico, textos publicitários. • Semântica: ambiguidade, figuras de linguagem, sinonímia, antononímia, paronímia, homonímia, haponímia, hiperonímia. <p>Eixo Conhecimento Linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origem da Língua Portuguesa. • A influência indígena e africana na formação da Língua Portuguesa do Brasil. • Teoria literária: conceito de Literatura, definição do método e do objeto de pesquisa literários.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar os próprios textos e reescrevê-los numa ação epilinguística. • Identificar as funções da linguagem, apontar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo. • Explorar as relações entre a linguagem coloquial e a formal nos diferentes textos. • Construir argumentos consistentes a partir de informações para usos diversos. • Relacionar textos literários a partir de concepções estéticas, estilo do autor e contexto histórico-social, político e cultural; estabelecer relações entre eles e seus distintos contextos, inferindo as escolhas de temas, gêneros, discursivos e recursos expressivos dos autores. • Executar, a partir das orientações contidas no texto ou ilustração, os procedimentos necessários à realização de um experimento ou fenômeno de natureza científica ou social. • Ajuizar questões acerca de temas diversos, relacionados à bioética, à diversidade cultural e à política, apresentando argumentos consistentes que legitimem seu ponto de vista. • Solucionar problemas da sociedade em que está inserido, numa atitude de gerência de sua casa, vida, bairro, cidade. • Ouvir opiniões diversas sobre como atuar em situações-problema e como tomar decisões, construindo argumentações consistentes. • Pesquisar temas relevantes da contemporaneidade, empreendendo as etapas metodológicas da pesquisa, e apresentar os resultados dessa em forma de pequenos artigos. 	<p>Eixo Cultura, Sociedade e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura Medieval Portuguesa. • O Ciclo Humanístico e Renascentista e a literatura portuguesa. O contexto da navegações. • A América Pré-colombiana e a produção cultural do homem da pré-história brasileira. • Conceito de colonialismo e neocolonialismo. A literatura dos viajantes e a literatura informativa sobre o Brasil. • Conceito de aculturação. A aquisição e seus efeitos maléficos sobre a cultura brasileira: delação, bisbilhotice, hipocrisia e preconceito. • Arte barroca portuguesa e brasileira. O barroco mineiro. Arcadismo português e brasileiro. • A arcádia mineira e a incondição. • Metodologia científica e normas básicas da ABNT.

2º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a competência comunicativa. • Conhecer a norma culta da língua. • Utilizar diferentes linguagens e 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever com proficiência. • Utilizar a língua de forma competente em diversas situações de comunicação. • Situar a Língua Portuguesa no tempo e no espaço, a partir de sua história e formação. • Reconhecer o papel da cultura brasileira na formação da identidade cultural de seus sujeitos. • Compreender as funções sociais do texto. • Reproduzir textos lidos, por meio de operações intertextuais. • Compreender, analisar e criticar o conteúdo de diferentes modalidades textuais. • Extrair informações do texto que permitam atribuir sentido e refletir sobre o uso da gramática textual. • Compreender e interpretar textos históricos e literários. • Revisar os próprios textos e reescrevê-los numa ação epilinguística. • Identificar as funções da linguagem, apontar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo. • Explorar as relações entre a linguagem coloquial e a formal nos diferentes textos. • Construir argumentos consistentes a partir de informações para usos diversos. • Relacionar textos literários a partir de concepções estéticas, estilo do autor e contexto histórico-social, político e cultural. Estabelecer relações entre eles e seus distintos contextos, inferindo as escolhas de temas, gêneros, discursivos e recursos expressivos dos autores. • Executar, a partir das orientações contidas no texto ou ilustração, os procedimentos necessários à realização de um experimento ou fenômeno de natureza científica ou social. 	<p>Eixo Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coerência e coesão textual. • Informatividade e argumentatividade. • Enunciado e enunciação. • Tipos de discurso. • Gêneros textuais: textos jornalísticos, editorial, artigo de opinião. <p>Eixo Conhecimento Linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso poético: versificação. • Fonologia, acentuação e ortografia. • Estrutura e formação de palavras. • Morfossintaxe do período simples e do período composto. • Elementos articuladores (conjunções, pronomes, advérbios, entre outros). <p>Eixo Cultura, Sociedade e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico do Romantismo europeu e brasileiro. • Processos de construção da nacionalidade no Brasil. O índio no Romantismo de Gonçalves Dias e José de Alencar e o negro na literatura de Castro Alves. • Contexto histórico do Realismo/Naturalismo/Parnasianismo europeu e brasileiro. Ética e Moral na literatura realista/naturalista. • A mulher em linguagem machadiana. • A desconstrução do índio e do negro pelo Realismo. • O Simbolismo: religiosidade e misticismo em Cruz e Souza e Alphonsus de Guimarães.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando sua diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuizar questões acerca de temas diversos, relacionados à bioética, à diversidade cultural e à política, apresentando argumentos consistentes que legitimem seu ponto de vista. • Solucionar problemas da sociedade em que está inserido, numa atitude de gerência de sua casa, vida, bairro, cidade. • Ouvir opiniões diversas sobre como atuar em situações-problema e como tomar decisões, construindo argumentações consistentes. • Pesquisar temas relevantes da contemporaneidade, empreendendo as etapas metodológicas da pesquisa, e apresentar os resultados dessa em forma de pequenos artigos. 	

3º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a competência comunicativa; • Conhecer a norma culta da língua; • Utilizar diferentes linguagens e 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, e considerando sua diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever com proficiência. • Utilizar a língua de forma competente em diversas situações de comunicação. • Situar a Língua Portuguesa no tempo e no espaço, a partir de sua história e formação. • Reconhecer o papel da cultura brasileira na formação da identidade cultural de seus sujeitos. • Compreender as funções sociais do texto. • Reproduzir textos lidos, por meio de operações intertextuais. • Compreender, analisar e criticar o conteúdo de diferentes modalidades textuais. • Extrair informações do texto que permitam atribuir sentido e refletir sobre o uso da gramática textual. • Compreender e interpretar textos históricos e literários. • Revisar os próprios textos e reescrevê-los numa ação epilinguística. • Identificar as funções da linguagem, apontar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo. • Explorar as relações entre a linguagem coloquial e a formal nos diferentes textos. • Construir argumentos consistentes a partir de informações para usos diversos. • Relacionar textos literários a partir de concepções estéticas, estilo do autor e contexto histórico-social, político e cultural; estabelecer relações entre eles e seus distintos contextos, inferindo as escolhas de temas, gêneros, discursivos e recursos expressivos dos autores. • Executar, a partir das orientações contidas no texto ou ilustração, os procedimentos necessários à realização de um experimento ou fenômeno de natureza científica ou social. 	<p>Eixo Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentação e produção de sentido. • Coesão e organização do texto expositivo e argumentativo. • Articulação de parágrafo. • Gênero textual: carta argumentativa, editorial, dissertativo-argumentativo. <p>Eixo Conhecimento Linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • As relações semânticas estabelecidas pelas conjunções: coordenação e subordinação. • Colocação pronominal. • Regência verbal e nominal - crase. • Concordância nominal e verbal. • Pontuação. <p>Eixo Cultura, Sociedade e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vanguardas artísticas na Literatura. • Pré-modernismo no Brasil. • Literatura Moderna no Brasil em seus três momentos e o projeto de uma identidade cultural. • O Cinema Novo e o Cinema de Glauber Rocha. • Racismo, Preconceito e discriminação. Literatura feminina e feminista. • Literatura homoerótica. Pós-modernismo e a afirmação da diferença. • Literatura capixaba: obras e autores.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuizar questões acerca de temas diversos, relacionados à bioética, à diversidade cultural, e à política, apresentando argumentos consistentes que legitimem seu ponto de vista. • Solucionar problemas da sociedade em que está inserido, numa atitude de gerência de sua casa, vida, bairro, cidade. • Ouvir opiniões diversas sobre como atuar em situações-problema e como tomar decisões, construindo argumentações consistentes. • Pesquisar temas relevantes da contemporaneidade, empreendendo as etapas metodológicas da pesquisa, e apresentar os resultados dessa em forma de pequenos artigos. 	

6.1.5 Referências

- ANTUNES, Irandé. **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.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
Arte

6.2 Arte

6.2.1 Contribuição da disciplina na 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, do 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 aspectos formais específicos, deixando de lado conteúdos e intertextos que dialogam com o assunto ou obra em questão. Em decorrência desse 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 os 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 o 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)¹³.

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

Para dialogar com nossas possíveis respostas recorreremos a Fernando Pessoa que escreveu sobre a função da natureza, na importância da Arte: “[...] A necessidade da Arte é a prova de que a vida não basta”¹⁴.

Inventamos a arte, sabemos que ela não se esgota em nossos sentidos e, nesse diálogo, o escritor Jorge Miguel Marinho¹⁵ diz que “[...] a Arte, junta a inventividade do imaginário e ao 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 produções materiais, inserem-se também o que chamaremos aqui de os “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)¹⁶. Nesse proceder, de produção de sua existência material e não-material, o homem pelo

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

14 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.

15 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.

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

trabalho cria o mundo da cultura e se insere como sujeito de suas próprias ações de caráter social, cultural e histórico (Ruschel, 2003)¹⁷. É a Arte e a cultura mediatizadas e manifestadas por uma variabilidade signi- fica, indissociando o homem da sociedade. Como produção humana a arte e a ciência sempre andaram juntas, ambas lidam com a inventividade, a pesquisa, 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 essas 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.

6.2.2 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

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

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-las 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 manifestações e vivências.

EIXOS DA DISCIPLINA

EIXOS DA EDUCAÇÃO EM ARTE

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 Arte pelos professores. 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, no qual estavam presentes as professoras referências de Arte, professores de Arte convidados, 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 a seguinte indagação: quais saberes circulam nas escolas? Consideram-se aqui tanto as presenças como as ausências dos saberes, que compõem e acreditamos devam compor um currículo para a educação em Arte. As contribuições de cada um dos professores e dos demais integrantes dos grupos de trabalho do dia 19 de junho, possibilitaram a composição dos eixos que, entendemos, irão nortear o currículo da Arte 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 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 Arte. Mas entendemos que cada um deles é portador e engloba quatro pilares da Arte imprescindíveis, que devem estar presentes em um currículo de educação da Arte. 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

Envolve 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, interculturais 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

As diversas linguagens artísticas tais como: as artes visuais, a música, o teatro e a dança, considerando as singularida-

des de suas produções, e os diálogos estabelecidos entre elas e as demais manifestações artísticas e culturais como as presentes nas diversas mídias em seus diferentes suportes como as produções gráficas: revistas em geral, história em quadrinhos, cartazes e outros. As imagens em movimento do cinema, tv e produções como curtas de animação, ou em suportes como o computador e as diversas tecnologias, que são suporte material e obra, como arte cinética, arte no computador e outros.

3. Expressão/conteúdo

As obras de arte assim como as demais linguagens possuem duas dimensões: um plano de expressão e um plano de conteúdo. Esses podem ser entendidos como significante 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 esse só se torna visível pois é manifestado pela forma.

4. Processos de criação

Envolve 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.

6.2.3 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 espaços e tempos. Se cada espaço vivenciado é considerado como um espaço de sentido, parte-se do entorno, como o da escola, que se insere na comunidade e essa em outros espaços que a englobam como o município, o Estado, a nação, o continente e o 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 esse princípio se fundamenta nos conceitos semióticos propostos por Rebouças (2006)¹⁸.

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 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 a Arte 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 conteúdo) e essas 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 macro-texto 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 também podem dialogar, não pelos elementos do plano da expressão que organizados plasticamente compõem

¹⁸ Rebouças, Moema Martins. **Uma leitura de textos visuais.** In: Cadernos de pesquisa em educação. Nº 24 ano 2006. Vitória: PPG, 1995.

um estilo, mas por aproximações temáticas. Temos assim vários modos de leitura e essa 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 obra “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 preto, 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 de suas manifestações sociais, com 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.

6.2.4 Conteúdo Básico Comum – Arte – Ensino Médio

COMPETÊNCIAS GERAIS - 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"> Compreender as diversas manifestações da arte, suas múltiplas linguagens por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, em sua dimensão socio-histórica, pesquisando, identificando e relacionando essas manifestações artísticas culturais, em diferentes tempos e espaços históricos. Relacionar a Arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando a Arte de modo sensível. Identificar, relacionar e compreender diferentes funções da Arte, do trabalho e da produção dos artistas; reconhecendo e investigando a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a Arte e as possibilidades que ela apresenta como leitura de mundo. Compreender para identificar os diálogos estabelecidos entre as outras áreas de conhecimento, estabelecendo conexões entre elas. Articular as diferentes linguagens, compreendendo-as como produção cultural inseridas nos diversos espaços e tempos e em suas múltiplas formas de manifestação. 	<ul style="list-style-type: none"> Expressar nas diversas linguagens suas particularidades, considerando os diversos suportes e materialidades, nos contextos históricos-sociais e culturais. Desenvolver leituras das diversas manifestações da Arte nos contextos históricos-sociais e culturais, por meio de processos criativos e de reflexão crítica e estética. Apreender as estruturas das linguagens em seus elementos expressivos formadores, considerando os conteúdos gerados a partir de suas articulações internas e contextuais de criação. 	<ul style="list-style-type: none"> Expressar ideias, emoções, sensações, por meio da articulação de práticas desenvolvidas individualmente e/ou coletivamente, em sua elaboração como linguagem expressiva da percepção, imaginação, memória, sensibilidade e reflexão. Interagir com variedade de materiais e fabricados multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia), percebendo, analisando e produzindo trabalhos pessoais e/ou coletivos. Realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas, nas linguagens artísticas, refletindo, analisando e compreendendo os diversos processos criativos advindos de diferentes suportes e materialidades.

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais		Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e nos 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"> • Compreender a diversidade cultural e se posicionar enquanto ser/ estar/ relacionar/ respeitar/ e valorizar a Arte. • Apreender através dos saberes sensíveis estéticos, culturais, históricos a importância da Arte como elemento formador do ser humano. 	<p>Arte e patrimônio cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Arte e as manifestações artísticas, culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais entre outros). • A poética do cotidiano em suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias). • A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. • Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).
Linguagens e seus diálogos		
<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"> • Ler o mundo e o intertextualizar, ligando-o a outras áreas de conhecimento. 	

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais		Conteúdos
Plano de expressão e conteúdo		
<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 vivências 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"> • Identificar os elementos formadores da Arte das manifestações culturais e suas relações de significado. 	
Processos de criação		
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar, utilizar e pesquisar 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). • Criar e construir formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar materiais alternativos, reciclando e conscientizando-se da necessidade e possibilidades de reaproveitamento. • Refletir sobre a necessidade da sustentabilidade no uso das diferentes materialidades e suportes. • Identificar-se como cidadão crítico capaz de se expressar através das suas linguagens artísticas. • Identificar e fazer uso de possibilidades de (re)utilização de materialidades alternativas. 	

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e nos 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. 	<p>Arte e patrimônio cultural;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Arte e as manifestações artísticas, culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outros). • A poética do cotidiano em suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias).
Linguagens e seus diálogos	<ul style="list-style-type: none"> • A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. • Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).
<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 e articular as diferentes linguagens identificando seus diálogos.

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais		Conteúdos
Plano de expressão e conteúdo		
<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 vivências 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"> • Identificar categorias plásticas das linguagens expressivas: visuais, gestuais, sonoras e cenográficas, para análise e interpretação de obras artísticas e das diversas manifestações culturais da contemporaneidade. 	
Processos de criação		
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar, utilizar e pesquisar 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). • Criar e construir formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e fazer uso de materiais naturais, fabricados, multimeios, tanto nas manifestações culturais quanto em suas possíveis aplicações no mundo do trabalho atual. • Vivenciar o pensamento das diversas linguagens (visual, musical, teatral, gestual, verbal) e suas possibilidades de aplicação (mídias, suportes e materialidades). 	

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e nos 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"> • Relacionar os saberes construídos ao longo de sua vivência, adquiridos nas diversas linguagens artísticas, sintetiza os saberes produzidos em Arte nas suas diversas formas de linguagens. <p>Arte e patrimônio cultural;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Arte e as manifestações artísticas, culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outros). • A poética do cotidiano em suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias).
Linguagens e seus diálogos	
<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"> • Aprender as linguagens artísticas, compreendendo-as como produção cultural inseridas nos diversos espaços, tempos e em suas múltiplas formas de manifestação. • A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. • Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais		Conteúdos
Plano de expressão e conteúdo		
<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 vivências 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"> • Explorar as linguagens artísticas a partir das relações instituídas em seus planos formadores (expressão e conteúdo). • Conhecer e experimentar a Arte a partir do seu plano de expressão e de seus elementos em relação aos efeitos de sentido que elas edificam. 	
Processos de criação		
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar, utilizar e pesquisar 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). • Criar e construir formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir Arte através de instrumentos e procedimentos variados em atividades individuais e/ou coletivas. • Sintetizar ideias por meio da articulação de práticas desenvolvidas no ambiente escolar e as relaciona com o mundo atual. 	

6.2.5 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: PPGE/UFES, n. 24, jul./dez. 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
Educação Física

6.3 Educação Física

6.3.1 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 existente 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 dessa disciplina¹⁹ 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 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.

¹⁹ 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 disto, 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 transmitido e assimilado 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 às 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, que, 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 pelo 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 subjetividade, emoções e linguagem corporal e, ainda, desenvolve sua capacidade comunicativa ao interpretar, sintetizar, analisar e expressar as ideias, procurando respeitar a diversidade e promover a inclusão.

Ao proporcionar o desenvolvimento de 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, que é desenvolver o 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.

6.3.2 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 psicossociocultural;

- 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.

6.3.3 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 Santo²⁰ sobre a prática docente do professor de Educação Física nas redes 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

²⁰ Aqui me refiro às pesquisas desenvolvidas pelos membros do Laboratório de Estudos em Educação Física (Leseef), 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 realizava 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.

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).

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 físicas²¹.

21 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 de 1980, havendo também casos de professores de Educação Física que atuam no ensino escolar dessa rede sem terem a formação em Licenciatura.

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 a 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 alcançam o resultado esperado 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 de acordo com opções político-pedagógica” (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, sobre o qual 60% dos alunos da rede de ensino público estadual de Espírito Santo “entendem que deva 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 contemplem 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 a 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 desenvolvimento de aulas que englobem também o aspecto lúdico e 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, e 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, em que os temas da cultura corporal expressam sentido e significado aos seus sujeitos. A abordagem metodológica crítico-superadora nos apresentam 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 provisoriedade do conhecimento (Soares, et. al., 1992).

A condição para o desenvolvimento desta proposta curricular esteve atrelada ao concei-

to de competências e habilidades, no qual 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 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 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:** levou a considerar 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 socioculturais desenvolvidos historicamente, buscando problematizar a relação do corpo com saúde, trabalho e cultura. Além disso, compreendendo os limites e as possibilidades corporais e 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 subjetividade, emoções e, ainda, desenvolve sua capacidade comunicativa ao interpretar, sintetizar, analisar e expressar ideias, reconhecendo a identidade própria e do outro, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão.
- **Os jogos e os movimentos individuais e coletivos:** destacam-se como elemento da cultura corporal presente nos diferentes contextos socio-históricos presentes

em âmbitos 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 nos contextos mundial e nacional. Além disso, o desenvolvimento da inclusão por meio da capacidade de recriação das regras.

6.3.4 Conteúdo Básico Comum – Educação Física – Ensino Médio

1º ao 3º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<p>Eixo-temático: Conhecimento sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Eixo-temático: Conhecimento sobre o corpo.</p> <p>■ Tópico: Conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conhecimento teórico das noções básicas de socorros de urgência. • Compreender o funcionamento do movimento humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais. • Reconhecer hábitos posturais saudáveis para o corpo e introduzi-los em seu cotidiano. • Compreender a importância da atividade física orientada, como fator contribuinte na qualidade de vida, conhecendo seus limites físicos e sabendo administrá-los. • Analisar as relações existentes entre os diferentes biótipos e o desempenho para prática de atividades desportivas. • Reconhecer a importância dos princípios do treinamento desportivo. • Conhecer os principais sistemas fisiológicos envolvidos no movimento humano, permitindo maior autonomia na prática de atividades físicas. • Compreender a importância da alimentação nos diferentes tipos de treinamento físico. • Compreender e reconhecer os limites fisiológicos do seu corpo com o objetivo de evitar os excessos e maximizar os benefícios em busca de uma melhor qualidade de vida. • Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais. • Reconhecer o processo de envelhecimento por meio do conhecimento das alterações fisiológicas. • Identificar os riscos do treinamento desportivo em atletas profissionais e amadores. • Relacionar os cuidados com o corpo e o uso indevido de recursos utilizados para alcançar um corpo estereotipado. • Identificar e refletir sobre o uso de substâncias nocivas ao organismo utilizadas na prática de atividade física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios básicos e efeitos do treinamento físico: fisiológico, morfológico e psicossociais. • Alimentação e exercício físico. • Exercícios resistidos e aumento de massa muscular: benefícios e riscos à saúde nas várias faixas etárias. • Exercício físico e envelhecimento. • Lesões decorrentes do exercício físico e da prática esportiva em níveis e condições inadequadas. • Uso de anabolizantes.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
	<p>■ Tópico: Corpo/identidades e as diferentes formas, possibilidades e limitações do movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> Assumir uma postura ativa nas práticas corporais, tendo consciência da importância delas na vida do cidadão para os desafios cotidianos. Analisar de forma crítica as práticas corporais, estabelecendo critérios de julgamento, escolha e realização corporais saudáveis. Analisar e refletir a influência da mídia no culto ao corpo, reconhecendo as violências impostas por essa cultura. Construir coletivamente regras sociais que trabalhem e resgatem os valores morais, sociais e éticos. Identificar e reconhecer a importância das manifestações socioculturais e sua diversidade presente em outras etnias. Compreender os usos do corpo na sociedade contemporânea, reconhecendo as relações entre lazer e mundo do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> Possibilidades de lazer na cultura do movimento. As diferentes práticas corporais na comunidade escolar e em seu entorno. Fatores de adesão e permanência na atividade física, no exercício físico e na prática esportiva. Padrões de beleza e suas relações com contextos históricos e culturais. Corpo e cultura de movimento: diferenças e preconceitos. Relações do corpo, da saúde e do trabalho.
<p>Eixo-temático: Corpo-linguagem/Corpo-expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o corpo como meio de linguagem e expressão nas diferentes culturas; indígenas, africanas, campesinas, 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 manifestação da cultura corporal. 	<p>Eixo-temático: Corpo-linguagem/Corpo-expressão</p> <p>■ Tópico: expressão e linguagem corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer pela vivência das mais variadas formas de movimento a importância da dança. Identificar os movimentos básicos das danças estudadas. Analisar a origem e a diversidade cultural da dança como instrumento de preservação da cultura humana. Reconhecer a dança como meio de expressão corporal, comunicação e linguagem. Identificar a dança como espaço para construção da autonomia, da autoimagem e do exercício da cidadania. Identificar formas, planos, trajetórias, direções utilizados na elaboração da dança. Avaliar uma coreografia de dança reconhecendo suas especificidades gestuais, harmonia, leveza, ritmo, expressividade e equilíbrio. Conhecer diferentes manifestações, práticas e ritmos culturais constituídos em âmbitos nacional e regional. Identificar as modalidades de ginásticas estudadas, relacionando-as aos contextos socioculturais de suas origens. Reconhecer pela vivência das mais variadas formas de movimento a importância da prática de atividades de ginástica. Refletir sobre a importância da prática adequada dos fundamentos básicos da ginástica para manutenção da saúde. Analisar e adaptar as regras da modalidade da ginástica estudadas às individualidades e a novas situações. 	<ul style="list-style-type: none"> Dança como expressão e manifestação cultural. O ritmo como organização expressiva do movimento. Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem. Principais passos e movimentos. Sequências coreográficas. Danças folclóricas/regionais. Diferentes estilos como expressão sociocultural. Princípios orientadores das ginásticas. Técnicas e exercícios. Processo histórico: academias, modismos e tendências. Ginástica alternativa. Ginástica adaptada.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<p>Eixo-temático: Os jogos e os movimentos individuais e coletivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os vários tipos e as variadas maneiras de experimentar os jogos. • Explorar as diferentes formas de jogo desenvolvidas historicamente. 	<p>Eixo-temático: Os jogos e os movimentos individuais e coletivos</p> <p>■ Tópico: Jogos cognitivos e relação social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o caráter lúdico dos jogos e das brincadeiras como forma de lazer. • Reconhecer pela vivência das mais variadas formas de jogo a importância da prática de atividades lúdicas nos diferentes contextos socioculturais. • Aprender e valorizar o trabalho em equipe na busca de um bem comum. • Reconhecer e desenvolver o gosto por atividades e jogos que requerem maior poder de concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos populares. • Jogos cooperativos. • Jogos de salão. • Jogos de raciocínio.
<p>Eixo-temático: Jogo esportivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diversas modalidades esportivas instituídas socialmente, praticadas em outros países e no Brasil. • Compreender as diferentes formas de organização desportiva. • Desenvolver a capacidade de adaptar as regras, os materiais e o espaço, visando à inclusão de si e do outro. 	<p>Eixo-temático: Jogo esportivo</p> <p>■ Tópico: Desporto individual e coletivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, por meio da vivência, a importância das práticas esportivas e sua origem histórica. • Avaliar como os fundamentos básicos do esporte são importantes nas diferentes situações de jogo. • Dominar os principais fundamentos técnicos e táticos dos esportes praticados. • Dominar e compreender as principais regras esportivas e adaptá-las, se necessário, visando à inclusão. • Participar e organizar atividades que envolvam a adaptação das práticas esportivas, para a inclusão das diferenças individuais. • Compreender pela prática de atividades esportivas a importância das relações interpessoais. • Assumir uma postura crítica em relação à prática de atividades esportivas, enfocando suas relações sócio-afetivas. • Analisar a prática esportiva compreendendo o significado e a importância do desenvolvimento da autonomia e do respeito mútuo. • Compreender as diferenças entre esporte escolar, amador e profissional. • Reconhecer o esporte como elemento de ludicidade, prazer e recreação nos mais variados ambientes. • Avaliar os próprios limites na prática desportiva e reconhecer os malefícios da prática sem orientação adequada. • Conhecer a organização de eventos esportivos. • Conhecer diferentes modalidades esportivas de quadra. • Avaliar e refletir sobre a importância da participação em equipes de treinamento para competições locais, estaduais, nacionais e internacionais. • Refletir sobre a representação do esporte na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atletismo, vôlei, futebol, basquete, handebol e suas origens históricas. • A importância do sistema de jogo, da técnica e das táticas no desempenho esportivo. • Regras. • Esportes adaptados. • Dimensão social e ética do esporte. • Diferentes experiências e perspectivas esportivas: jogador, torcedor e atleta profissional e amador. • O esporte como prática de lazer nas dimensões da estética, da comunicação e de entretenimento. • Os benefícios e malefícios na prática dos esportes. • Torneios e campeonatos esportivos. • Esportes de quadra. • Legislação do esporte. • A transformação do esporte em espetáculo e em negócio. • Significados/sentidos predominantes no discurso das mídias sobre o esporte.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
	<p>■ Tópico: Organização e Administração desportiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender como é feita a organização de campeonatos, torneios, etc., e a importância de cada desporto. • Vivenciar campeonatos e torneio esportivos. • Distinguir as diferentes formas de organização de eventos esportivos. • Construir eventos esportivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campeonatos escolares. • Organização de eventos esportivos. • Noções de arbitragem. • Torneios, gincanas, jogos escolares. • Súmula. • Tabela de jogos. • Organização de campeonatos.

6.3.5 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.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
Língua Estrangeira Moderna - Inglês

6.4 Língua Estrangeira moderna - Inglês

6.4.1 Contribuição da disciplina na formação humana

O ensino da disciplina Língua Estrangeira/ Inglês tem por finalidade, sobretudo, a comunicação entre as pessoas, entre os povos. Isso porque se trata de uma língua multinacional falada por mais de um bilhão e meio de pessoas. Além disso, é usada em mais de setenta por cento das publicações científicas, sendo a língua do trabalho na maioria das organizações internacionais. Ademais, o Inglês é o idioma mais ensinado no mundo: também por esse motivo seu aprendizado pode levar o aluno a experimentar diversas culturas e linguagens.

A linguagem faz parte do nosso viver biológico, linguístico e cultural e deve ser, portanto, preservada. Enquanto algumas línguas se encontram em posição segura e privilegiada, outras (as indígenas, as africanas, por exemplo) podem ser reconhecidas em uma posição de perigo, necessitando de que se atue em sua preservação. Conforme Tsuda (apud Leffa, 2001), o paradigma da inclusão envolve a igualdade dos Direitos Humanos na comunicação, no multilinguismo, assim como a manutenção de línguas e culturas, a

proteção de soberanias nacionais e a promoção da educação, da ciência e da cultura por meio do ensino de Língua Estrangeira.

É de se perguntar: em que medida o ensino de Língua Estrangeira está ligado à promoção da educação e da cultura? De qual cultura: da própria ou da estrangeira?

Saber falar Inglês não garante automaticamente os benefícios da globalização; mas não o saber é garantia de exclusão.

E, devido ao uso do Inglês como língua de comunicação na comunidade científica mundial, os saberes científicos e tecnológicos (que por definição se renovam ininterruptamente) não podem ser suficientemente adquiridos se o Inglês não for usado. Como aquisição “suficiente” entendo: a possibilidade de que as informações sejam adquiridas de modo amplo e a tempo, de modo a proporcionar uma perspectiva atual e uma possibilidade de participação ativa e crítica no processo de produção dos saberes.

Portanto, ensinar Inglês como língua multinacional, como comunicação e interação social, inclui uma mudança na pedagogia tradicionalmente dedicada ao ensino dessa língua. No ensino contemporâneo de Língua Estrangeira, implica considerar: a) as varie-

dades do Inglês no mundo; b) o ensino do Inglês para a produção; c) o ensino do Inglês para fins específicos.

a) **As variedades do Inglês no mundo**

Ao se considerarem as variedades do Inglês no mundo é preciso aceitar as diferentes pronúncias e sotaques, porque uma das finalidades ao se aprender uma língua é também a comunicação e linguagem, isto é, a interação social entre as pessoas. Além disso, é fundamental que se desenvolva a capacidade de percepção e crítica construtiva das diferenças entre as culturas, bem como o desenvolvimento da tolerância pelas diferenças. Esses aspectos favorecem a autoconsciência e contribuem para que o aluno aprenda a se expressar em língua estrangeira quanto às tarefas relevantes à sua vida; e que tal expressão contribua para a sua realização; por exemplo, seria interessante mostrar ao aluno as pronúncias de falantes indianos, espanhóis, portugueses, eslavos, canadenses, italianos etc., que conservam a sua identidade e conseguem se comunicar em língua inglesa. Hoje já não se fala somente o Inglês da rainha.

b) **O ensino do Inglês para a produção**

Quanto ao ensino do Inglês para a produção, há que se considerar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever). Isso porque o objetivo não é apenas de se formarem leitores, mas também interlocutores. Em âmbito

internacional, a situação de ensino com foco apenas na leitura em geral reforça a ideia de que as informações devem fluir unilateralmente dos países desenvolvidos para aqueles em desenvolvimento, disseminando a arte, a cultura e a ciência em apenas uma direção (Cf. Leffa, 2001). Por esse motivo, e sobretudo quando não se atenta à escolha dos textos a serem lidos, tal enfoque não dialoga com a realidade dos alunos, que segundo pesquisas feitas recentemente em escolas públicas o interesse maior dos alunos é aprender a falar, seguido das outras habilidades.

c) **O ensino do Inglês para fins específicos**

O ensino para fins específicos deve ser conduzido de modo a atender às necessidades mais diretas dos alunos quanto ao mercado de trabalho e/ou quanto à aquisição de conhecimentos acadêmicos. Considerando ambos os aspectos, é preciso refletir criticamente sobre o efetivo ensino de Língua Estrangeira na escola pública. Esse ensino é de fundamental importância para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, culturais, afetivas e sociais do aluno em formação. Tal ensino constitui um instrumento que pode de fato auxiliar numa melhor qualidade de vida e de trabalho de que é merecedor todo cidadão.

“Que mais aprendemos quando aprendemos outra língua?” (ALMEIDA FILHO, 2003)

É notória a contribuição da disciplina Língua Estrangeira nos ensinos Fundamental e Médio da escola pública quando se tem um objetivo claro, uma metodologia adequada à realidade do professor e do aluno. A sociedade reconhece o valor do ensino de Língua Estrangeira na formação integral do aluno, como o acesso a outras culturas, a melhores condições de trabalho, além do desenvolvimento do processo humanizador de respeito à diversidade cultural e do despertar da capacidade criativa, quando o aluno usa um outro idioma por meio da comunicação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira pode promover a aquisição de hábitos intelectuais, de conhecimentos culturais e humanísticos, o desenvolvimento do respeito à pluralidade linguística e cultural do Brasil e dos países onde se fala a língua inglesa. A posição do Inglês como a língua falada em diferentes países, por aproximadamente 375 milhões de falantes do idioma como segunda língua, 350 milhões de falantes nativos e 750 milhões de pessoas que fazem uso da língua inglesa como língua estrangeira, reflete a necessidade de os alunos de escola pública também aprenderem a se comunicar nesse idioma.

A orientação comunicativa, que vem passando por muitas versões desde a sua introdução no Brasil em finais dos anos 70, é marcada pelo uso da língua-alvo em sala de aula pelo professor e pelos alunos e a interação significativa entre eles constitui o foco principal. As funções comunicativas do início do movimento metodológico, tais como cumprimentar, trocar informações pessoais, perguntar e responder sobre fatos corriqueiros, tornaram-se o eixo organizativo do currículo. Tais funções consistiam, na verdade, de dramatizações que, normalmente, em situações reais não aconteciam e esse tipo de ensino nem chegou a muitos contextos de ensino no Brasil.

Hoje, o ensino comunicacional apresenta outra versão. A globalização dos meios de comunicação facilitaram os canais para um ensino sociointerativo do inglês na escola, principalmente no aspecto relativo à valorização e ao reconhecimento da necessidade do ensino eficaz no âmbito das escolas públicas. As teorias retratam resultados de pesquisas sobre a qualidade ou ineficácia do ensino (cf. Almeida Filho, 1999, 2003; Vieira Abrahão, 1996), as crenças de professores e alunos e as competências de ensinar (Alvarenga, 1999; Basso, 1999) e a busca por uma educação por meio do ensino da Língua Estrangeira

de melhor qualidade, com o uso de jogos e projetos em sala de aula (Tardin Cardoso, 1992; 1996; 2002) e da abordagem do ensino por tarefas (Prabhu, 1987).

Dessa forma, pode-se realmente admitir que, na sala de língua estrangeira moderna, existem dimensões de caráter pedagógico, cultural, social e afetivo. Trata-se de um lugar de crescimento e de autoconhecimento e as tarefas propostas devem atingir as múltiplas capacidades dos alunos em formação. O gráfico a seguir ilustra as dimensões de uma sala de aula de ensino de Língua Estrangeira contemporânea.



A orientação do ensino atual focaliza o processo de aprender por meio de diferentes tarefas em que os alunos usam a língua-alvo para negociar e construir conhecimentos. São tarefas como: jogos, projetos em sala de aula, leitura e interpretação de textos, músicas, filmes, e produção textual mediadas pela oralidade nas quais o envolvimento, a

participação e a orientação do professor, a interação significativa entre os alunos e o professor constituem fatores fundamentais para a eficácia do processo de adquirir a língua a que estão expostos.

Ainda nessa orientação metodológica, o fazer e o refletir sobre o fazer, as relações entre forma e uso da língua-alvo e o reconhecimento de diferentes modalidades de gêneros textuais devem estar presentes na construção da autonomia do aluno, que é o autor, o responsável pela construção do seu conhecimento.

Já no Ensino Médio, quando os alunos vêm com essa consciência do “aprender a aprender”(Ellis & Sinclair, 1989), as tarefas devem oportunizar situações de desenvolvimento da reflexão crítica, pois encontram-se em uma fase de tomada de decisão concernente ao seu futuro profissional, tanto para os que ingressarão no mercado de trabalho logo após o Ensino Médio, quanto para os que ingressarão em um curso universitário que atuará na sua formação profissional.

Dessa forma, as escolhas metodológicas e a escolha de conteúdos devem atender às necessidades e aos interesses desses alunos para crescerem como pessoas em estágio de humanização, ampliando suas visões

para com a ciência, a cultura e o mundo do trabalho, onde os múltiplos conhecimentos se apreendem ao longo da vida.

6.4.2 Objetivos da disciplina

Conscientizar professores e alunos de que a aprendizagem de Língua Estrangeira envolve a igualdade dos direitos humanos na comunicação, no multilinguismo, na manutenção de línguas e culturas, na promoção da educação integral do aluno por meio do ensino de Língua Estrangeira.

Considerando todos esses aspectos, temos em mente que o ensino de Língua Estrangeira objetiva levar o aluno a:

- reconhecer no Estado do Espírito Santo e no Brasil as diversas línguas estrangeiras que o rodeiam como forma de comunicação, percebendo o papel sociocultural e histórico das mesmas na constituição do Estado e do país.
- aprender a usar adequadamente a língua-alvo em situações reais de comunicação por meio de atividades que se assemelham ao que acontece na vida fora da sala de aula.
- aumentar o conhecimento sistêmico (lexical, fonético, fonológico, sintático,

semântico, pragmático) que o aluno construiu e/ou vem construindo em sua língua materna.

- construir significados na nova língua que aos poucos se vai desestrangeirizando, pois vai percebendo-a mais próxima, mais real.
- utilizar as habilidades globais de comunicação (leitura, compreensão oral, fala e escrita) em tarefas sociointerativas dentro e nas extensões da sala de aula, procurando estar em contato o máximo que puder com a Língua Estrangeira.
- ampliar o seu conhecimento de mundo por meio de exposição, familiarização e comparação com outras culturas onde se fala a língua inglesa.
- desenvolver o conhecimento e a compreensão acerca da organização textual e a intertextualidade em diferentes gêneros discursivos e tipologia textual, como forma de desenvolver a consciência linguística do aluno.
- perceber que os significados são construídos por quem lê, escreve, ouve e fala, ou melhor, pelos participantes do mundo social; que o texto é mais fácil ou mais difícil conforme a experiência e o conhecimento do mundo de quem o lê.
- desenvolver a autonomia, o prazer e o interesse por continuar a aprender após ter concluído seus estudos na escola.

6.4.3 Principais alternativas metodológicas

“A forma da língua é melhor aprendida quando a atenção do aluno está no significado e não somente na forma” (PRABHU, 1987- nossa tradução).

Partindo do princípio de que não existe o melhor método, torna-se relevante ponderar que na pedagogia da linguagem é comum focalizar a atenção ou nas atividades de ensino ou nas teorias de aprendizagem. Relacionado às atividades de ensino está o papel do professor e dos alunos em sala de aula. No que se refere às teorias de aprendizagem, vêm-nos à mente as habilidades que o aluno pode desenvolver durante a exposição, a participação nas atividades e o uso da língua-alvo.

Tais áreas de discussão pedagógica constituem as duas dimensões do método. Um método é, segundo Prabhu (1987), um conjunto de procedimentos para o professor realizar em uma aula, e, em outra dimensão, um conceito ou uma teoria de ensino de línguas que informa ou justifica aqueles procedimentos. Portanto, existem diferentes visões na pedagogia das línguas como diferentes métodos, diferentes combinações de procedimentos de ensino e teoria de aprendizagem.

Há, entretanto, um outro aspecto que deve ser considerado no ensino-aprendizagem de línguas. Trata-se do esforço do aluno. O esforço que o aluno faz para compreender e negociar sentidos nas tarefas propostas por meio da comunicação em Língua Estrangeira. Esse aspecto pode revelar uma base significativa na junção das atividades de ensino com as teorias propostas.

Como já foi dito, não existe o melhor método. Existem procedimentos que foram mais eficazes em cada método, em aulas de Língua Estrangeira e que, possivelmente, poderão proporcionar a aquisição do conteúdo trabalhado em momentos de comunicação, na interação entre os alunos, que envolve um alto grau de imprevisibilidade, e de criatividade na forma e na mensagem.

O que estamos propondo neste trabalho de inovação curricular é o reconhecimento da abordagem comunicacional fundamentada nos seguintes princípios:

1. O uso da língua-alvo em sala de aula desde as séries iniciais em tarefas baseadas na realidade.
2. O desenvolvimento da competência comunicativa (que abrange conhecimentos gramaticais implícitos nas mensagens, conhecimento discursivo, estratégico

e sociocultural) constitui o objetivo do processo do ensino-aprendizagem.

3. A interação entre os aprendizes e o professor constitui o objetivo das práticas didáticas.
4. As tarefas devem propiciar o desenvolvimento das habilidades que se ampliam por meio da prática da leitura, da escrita, da expressão oral e da compreensão.

Uma outra alternativa metodológica que propomos em nosso trabalho está baseada na abordagem “Ensino por tarefas” do linguista aplicado Nagore Prabhu (1987). Esse renomado autor desenvolveu o projeto Bangalore de ensino de língua inglesa em escolas na Índia, o qual consta de tarefas baseadas nas atividades que ocorrem na vida real do aluno. Nessa abordagem de ensinar, o aluno aprende a falar, falando e realizan-

do tarefas que exigem atenção, memória, percepção no desempenho comunicativo sob a orientação e participação do professor também envolvido no processo.

Não se pode esquecer ainda dos trabalhos com projetos em sala de aula, de inspiração na abordagem por projetos de Hernandez (2000), Hutchinson (1990) e Tardin Cardoso (1992).

Além dessas diferentes abordagens, propomos ainda outras atividades com músicas, desempenho de papéis (*Role Playing Games* - RPG) e filmes cujos resultados são cientificamente comprovados como eficazes, desde que haja planejamento e implementação adequados dos mesmos.

6.4.4 Conteúdo Básico Comum – Língua Estrangeira Moderna – Inglês Ensino Médio

1º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e usar a língua-alvo desde o início do curso em tarefas interativas relevantes à realidade do aluno.• Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo.• Valorizar a Língua Estrangeira como forma de expressão multicultural.• Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos.• Aprender a negociar significados e solucionar problemas em Língua Estrangeira.• Compreender textos escritos em Língua Estrangeira.• Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc.• Avaliar ações, percebendo os aspectos verbais para pedido, obrigação e conselho.• Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira.• Diferenciar fatos de opiniões.• Reconhecer a linguagem das propagandas.• Identificar as diferentes intenções dos autores.	<ul style="list-style-type: none">• Interagir com textos autênticos, e atuais, com vários registros linguísticos por serem portadores de identidades culturais.• Compreender a leitura de textos em uma concepção interacionista para melhorar suas próprias produções linguístico-textuais.• Produzir textos informativos.• Entender e dar informações em situações informais.• Usar dicionários e enciclopédias.• Ler textos não-verbais (mapas, gráficos, diagramas, fluxogramas, vídeos, fotos, quadros artísticos etc.).• Relacionar imagem e texto.• Localizar ideias principais em textos em níveis de compreensão variados.• Resumir artigos.• Compreender regras e instruções (manuais, rótulos de embalagens, jogos etc).• Expressar-se usando pronúncia e entonação apropriadas.• Ouvir e compreender mensagens em língua inglesa.• Usar a língua-alvo em diferentes contextos.	<p>O Inglês no mundo</p> <ul style="list-style-type: none">• Conscientização sobre a importância do Inglês no mundo globalizado; relação entre as variantes linguísticas do Inglês no mundo; comparação entre a história e a cultura do índio brasileiro e norte-americano. <p>Problemas pessoais, mundiais e possíveis soluções</p> <ul style="list-style-type: none">• Reflexão acerca dos problemas que os jovens enfrentam hoje; exposição dos problemas enfrentados pelos jovens em gerações anteriores, enfocando movimentos de contestação no Brasil e no mundo; contribuição dos alunos sobre as possíveis soluções; conscientização sobre a crise mundial contemporânea (político-sociocultural e ambiental). <p>Minhas experiências</p> <ul style="list-style-type: none">• Valorização e contribuições das experiências de vida dos alunos; reflexão e trocas de experiências de vida; respeito às diversidades. <p>Sonhos e realidade</p> <ul style="list-style-type: none">• Conscientização sobre a importância do sonhar para traçar metas e alcançar os objetivos; planejamento do futuro com base no presente e com a possibilidade de transformação da realidade.

2º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e usar a língua-alvo desde o início do curso em tarefas interativas relevantes à realidade do aluno. • Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo. • Valorizar a Língua Estrangeira como forma de expressão multicultural. • Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos. • Aprender a negociar significados e solucionar problemas em Língua Estrangeira. • Compreender textos escritos em Língua Estrangeira. • Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc. • Avaliar ações, percebendo os aspectos verbais para pedido, obrigação e conselho. • Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira. • Diferenciar fatos de opiniões. • Reconhecer a linguagem das propagandas. • Identificar as diferentes intenções dos autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com textos autênticos e atuais com vários registros linguísticos por serem portadores de identidades culturais. • Compreender a leitura de textos em uma concepção interacionista para melhorar suas próprias produções linguístico-textuais. • Produzir textos informativos. • Entender e dar informações em situações informais. • Usar dicionários e enciclopédias. • Ler textos não-verbais (mapas, gráficos, diagramas, fluxogramas, vídeos, fotos, quadros artísticos etc.). • Relacionar imagem e texto. • Localizar ideias principais em textos em níveis de compreensão variados. • Resumir artigos. • Compreender regras e instruções (manuais, rótulos de embalagens, jogos etc). • Expressar-se usando pronúncia e entonação apropriadas. • Ouvir e compreender mensagens em língua inglesa. • Usar a língua-alvo em diferentes contextos. 	<p>Desenvolvimento da competência linguístico - comunicativa</p> <p>Música, literatura e teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorização da música brasileira no cenário internacional; reconhecimento de autores da literatura brasileira e internacional; representação de gêneros teatrais. <p>Trabalhos voluntários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de tipos de trabalhos voluntários; reflexão e reconhecimento da importância da contribuição voluntária para a formação cidadã. <p>Consumismo e preconceito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação e respeito às diversidades culturais, sociais e étnicas; reflexão sobre o “ser” e o “ter”, o “precisar” e o “querer”; reflexão sobre ideologias impostas na linguagem da propaganda. <p>Nos bastidores da mídia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre o papel da mídia na vida das pessoas (formar opinião ou alienar? Informar ou deformar?); reconhecimento das variações linguísticas que aparecem na mídia.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e usar a língua-alvo desde o início do curso em tarefas interativas relevantes à realidade do aluno. • Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo. • Valorizar a Língua Estrangeira como forma de expressão multicultural. • Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos. • Aprender a negociar significados e solucionar problemas em Língua Estrangeira. • Compreender textos escritos em Língua Estrangeira. • Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc. • Avaliar ações, percebendo os aspectos verbais para pedido, obrigação e conselho. • Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira. • Diferenciar fatos de opiniões. • Reconhecer a linguagem das propagandas. • Identificar as diferentes intenções dos autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com textos autênticos e atuais, com vários registros linguísticos por serem portadores de identidades culturais. • Compreender a leitura de textos em uma concepção interacionista para melhorar suas próprias produções linguístico-textuais. • Produzir textos informativos. • Entender e dar informações em situações informais. • Usar dicionários e enciclopédias. • Ler textos não-verbais (mapas, gráficos, diagramas, fluxogramas, vídeos, fotos, quadros artísticos etc.). • Relacionar imagem e texto. • Localizar ideias principais em textos em níveis de compreensão variados. • Resumir artigos. • Compreender regras e instruções (manuais, rótulos de embalagens, jogos etc). • Expressar-se usando pronúncia e entonação apropriadas. • Ouvir e compreender mensagens em língua inglesa. • Usar a língua-alvo em diferentes contextos. 	<p>Desenvolvimento da competência linguístico - comunicativa</p> <p>Lembrando da minha infância</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listagem de fatos memoráveis da sua infância; valorização dessa fase da vida para a formação integral. <p>Perspectivas para o futuro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão e reflexão acerca da vida no futuro e contribuição pessoal para melhorias. <p>Respeitando as diferenças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre os rótulos que as pessoas carregam; reflexão sobre a educação inclusiva e sobre preconceitos étnico-raciais no Brasil e no mundo. <p>Profissão e trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre diferentes profissões; reflexão sobre a sua futura profissão; orientação para a vida e o mercado de trabalho.

6.4.5 Referências

ABRAHÃO, M. H. V. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula.** Campinas: UNICAMP, 1996. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada – área de concentração: Línguas Estrangeiras.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALVARENGA, M.B. **Configuração de competências de um professor de LE (inglês):** implicações para a formação em serviço. Campinas: UNICAMP, 1999. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada – área de concentração: Línguas Estrangeiras.

BASSO, E.A. Back to the future: aulas comunicativas ou formais? In: CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 12., 1998, Foz do Iguaçu, PR. **Anais...** Foz do Iguaçu, PR, 1998.

BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender. A necessidade da de(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas construindo a profissão.** Pelotas, RS: EDUCAT, 2001.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. N. **Communicative materials design:** some basic principles. University of Lancaster, Institute of English Language Education (mimeograph)

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.** Applied Linguistics, 1/1/1-47. 1980.

CELANI, A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

ELLIS, G.; SINCLAIR, B. **Learning to learn english.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HUTCHINSON, T. **Projects in the classroom.** Oxford University Press, 1990.

LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas construindo a profissão.** Pelotas, RS: EDUCAT, 2001.

PRABHU, N. **Second language pedagogy.** Singapore, 1987.

SCHMITZ, John R. **Investigações:** lingüística e teoria. Universidade Federal de Pernambuco, 2005. v. 17.

TARDIN CARDOSO, R. C. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/ inglês (e sua confrontação com teoria externa).** Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, SP, 2002.

_____. **Jogar para aprender língua estrangeira na escola.** Campinas, SP: UNICAMP, 1996. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada – área de concentração: Línguas Estrangeiras.

_____. **The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction.** Managing theory and practice in the classroom - a booklet for teacher development. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Jogos e projetos de inglês em sala de aula.** Vitória, ES: Copisol, 1992.

TARDIN, R. C. Das origens do comunicativismo.- Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida filho. In: ALVAREZ, M.L.O. e SILVA, K.A. (Org.) **Lingüística aplicada:** múltiplos olhares. Brasília: UnB-FINATEC; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Filmes na escola**: uma abordagem para todos os níveis. 2008. Disponível em <[http:// www.saberes.edu.br](http://www.saberes.edu.br)>

_____. **Jogos colaborativos e desempenho de papéis no ensino de línguas**. 2008 (Mimeo).

WIDDOWSON, H. G. **Knowledge of language and ability for use**. Applied Linguistics, 10/2,128-3, 1980.



CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Ensino Médio

Volume 02 - Área de Ciências da Natureza



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 médio : área de Ciências da Natureza / Secretaria da Educação. – Vitória : SEDU, 2009.
128 p. ; 26 cm. – (Currículo Básico Escola Estadual ; v. 02)

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 978-85-98673-06-6

1. Ensino - Espírito Santo (Estado) - Currículo. 2. Ensino médio - Currículo. 3. Ensino médio - Ciências da Natureza. 4. Ensino fundamental - Currículo. I. Título. II. Série.

CDD 373.19

CDU 373.5.016

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



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, Hulda 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 Diirr, 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, Verginia 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 Dadação 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 Manhone, Gleydes Myrna Loyola de Oliveira, Gracielle Bongiovanni 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 Falqueto 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 Margaretti 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, Niiza 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, Delcimara da Rosa Bayer, Edilene Costa Santana, Edson de Jesus Segantine, Edy Vinícius Silverol da Silva, Elizabeth Detone Faustini Brasil, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Erika Aparecida da Silva, Giuliano César Zonta, Irineu Gonçalves Pereira, Jainaina Nielsen de Souza Corassa, Jarbas da Silva, Jomar Apolinário Pereira, Linderlei 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 Sfalism Soave, Antônio Carlos Rosa Marques, Carla Moreira da Cunha, Carmencéa 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, Hebnazer da Silva, Ires Maria Pizzetta 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, Patrícia 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 Demetrio 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 Schualth Entringer, Vera Lúcia dos Santos Rodrigues.

PROFESSORES COLABORADORES

Aldaires Souto França, Alaide Schinaider Righoni, Antonia Regina Fiorotti, Everaldo Simões Souza, Giovana Motta Amorim, José Christovam de Mendonça Filho, Karina Marchetti Bonno Escobar, Márcio Correa da Silva, Marlene Lúcia Merigueti, 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: Iracilde 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 Volkers, Iza kipel, 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 Cavalari e Maria Teresa Lins Ribeiro da Costa. SRE Guaçu: Alcides Jesuina de Souza e Elizaldete Rodrigues do Valle. SRE Linhares: Carmencéa 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 Guimaraes, 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.

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.

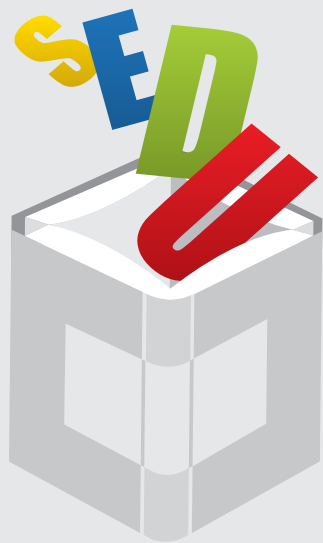
Como equipe, conto com você e quero que conte conosco no que precisar em prol da oferta de uma educação de qualidade incomparável à sociedade capixaba.

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 MÉDIO	
6 ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - ENSINO MÉDIO	57
6.1 Química	63
6.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana.....	63
6.1.2 Objetivos da disciplina	63
6.1.3 Principais alternativas metodológicas	64
6.1.4 Conteúdo Básico Comum – Química – Ensino Médio	67
6.1.5 Referências	73
6.2 Física	77
6.2.1 Contribuição da disciplina para a formação humana.....	77
6.2.2 Objetivos da disciplina	80
6.2.3 Principais alternativas metodológicas	81
6.2.4 Conteúdo Básico Comum – Física – Ensino Médio	83
6.2.5 Referências.....	86

6.3	Biologia.....	91
6.3.1	Contribuição da disciplina para a formação humana.....	91
6.3.2	Objetivos da disciplina.....	92
6.3.3	Principais alternativas metodológicas.....	94
6.3.4	Conteúdo Básico Comum – Biologia – Ensino Médio.....	96
6.3.5	Referências.....	102
6.4	Matemática.....	107
6.4.1	Contribuição da disciplina para a formação humana.....	109
6.4.2	Objetivos da disciplina.....	110
6.4.3	Principais alternativas metodológicas.....	111
6.4.4	Conteúdo Básico Comum - Matemática – Ensino Médio.....	117
6.4.5	Referências.....	124



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

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**

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, articu-

lando 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-

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.

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

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 privilegiamos 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 traz

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

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

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

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 Tupinikim 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.

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.

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).

Como os alunos aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens?

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-

soos 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.

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

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

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

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.

LIBÂNEO, 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, António. **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**

6 ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - ENSINO MÉDIO

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 gerava um acúmulo de conceitos científicos, que transformavam os processos de ensino-aprendizagem em reproduções 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 críti-

cas. Pesquisas mostram que seus princípios tradicionais, de acumulação e reprodução do acervo científico, não só propiciaram o fracasso da apropriação desse conhecimento, como também dificultaram 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 tornaram 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 cog-

nitivas 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).

A Biologia, a Física, a Química ou a Ciências e a Matemática integram uma mesma área do conhecimento. Tais disciplinas compõem a cultura científica humana que é resultado e instrumento da evolução social e econômica, no momento atual e ao longo da história. Possuem em comum como objeto de estudo, a investigação da natureza e dos desenvolvimentos tecnológicos e compartilham linguagens para a representação e sistematização do conhecimento de fenômenos ou processos naturais.

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 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, os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e as 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 uma 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 am-

biente, a saúde e a orientação sexual, dentro outros, 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.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
Química

6.1 Química

6.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

O ensino da Química se justifica por sua importância na descrição, compreensão e possibilidades de relações com a natureza, devido a seu conjunto de conhecimentos, técnicas e linguagem próprios.

O conhecimento científico/químico contribui para a construção humana coletiva, ampliando a capacidade de analisar, refletir, criar e agir. Por consequência, promove mudanças no comportamento e busca de resolução de problemas que interferem na qualidade de vida, favorecendo a inclusão na sociedade moderna e tecnológica.

A partir do momento em que o indivíduo percebe que o conhecimento científico é imprescindível para a compreensão das transformações ocorridas à sua volta, ele passa a ver a Química como uma ciência presente em seu cotidiano e não como um produto de laboratório. Com isso ele pode mudar comportamentos, por exemplo, racionalizar o consumo e preservar o ambiente.

6.1.2 Objetivos da disciplina

A definição de um currículo básico comum para o Estado pressupõe não só a abordagem desses diferentes aspectos, mas também dos conteúdos químicos relacionados aos mesmos. No entanto, diferentemente do que ainda pensam muitos educadores e educandos, consideramos que “os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações” (BRASIL, 1998, Art. 5º).

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências da Natureza e Matemática (Brasil, 2006), em consonância com os PCNEM (2002), o ensino da Química deve explicitar um

caráter dinâmico, multidimensional e histórico. Nesse sentido, o currículo consolidado e, de forma geral, apresentado nos livros didáticos tradicionais, necessita de uma severa leitura crítica, tanto de resultados que tem produzido junto aos jovens em sua formação básica (pouca compreensão) quanto de limitação com que é concebido, isto é, como acúmulo de conhecimentos isolados e fossilizados, com questionável papel formador.

O atual ensino de Química deve favorecer a “construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada, contribuindo para que o indivíduo se veja como participante de um mundo em constante transformação” (BRASIL, 1999, p. 241), em contraposição à ideia de que o importante é uma grande quantidade de conteúdos, recheados de detalhes desnecessários e antiquados. Esse excesso de conteúdo induz o professor, mesmo a contragosto, a acelerar o ritmo de suas aulas sem possibilidade de cuidar para que seus alunos realmente apreendam o que está sendo abordado.

Nessa linha, os PCN+ estabelecem que a abordagem da Química no Ensino Médio “[...] deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas” (BRASIL, 2002, p.87).

Um currículo que procure estar em sintonia com essa nova visão de ensino deve considerar que o conhecimento químico é fruto de um processo de construção humana, coletivo, histórico, social e específico. Além disso, há que se considerar também que esse conhecimento é recontextualizado e

empregado de acordo com interesses contemporâneos das mais diversas ordens.

6.1.3 Principais alternativas metodológicas

Ao se buscar um novo foco para o ensino da Química no nível médio, é necessário também que se reveja as metodologias empregadas, visto que os objetivos são outros. É claro que muitas das metodologias aqui propostas já fazem parte do contexto escolar. Embora possam parecer iguais às já empregadas há décadas em sala de aula, essas metodologias aqui apresentadas devem considerar que não trabalhamos com a concepção de ensino no modelo transmissão/recepção, e sim numa perspectiva de formação de cidadãos críticos.

Aulas expositivas – embora alguns se refiram a elas com tom pejorativo, momentos nos quais o professor faz explicações para seus alunos, têm papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O que se espera, no entanto, é que essas não sejam monólogos e sim diálogos, nos quais o professor, com sua experiência, faça uso da palavra para apresentar a seus alunos, que também têm suas experiências, o conhecimento formal que constitui o currículo escolar. Espera-se

que seja mantido um diálogo no qual os alunos tenham oportunidade de apresentar suas dúvidas e experiências.

Estudos orientados e “pesquisas” – a quantidade de informação a qual os alunos têm acesso atualmente é muito maior do que os professores podem levar para a sala de aula. Por isso, a utilização dessa metodologia permite que os alunos, sob orientação do professor, busquem, selecionem e apresentem informações para seus colegas, enriquecendo e diversificando os conteúdos abordados na escola.

Apresentação de trabalhos – a possibilidade de apresentação de trabalhos e atividades desenvolvidas permite aos alunos o desenvolvimento de habilidades fundamentais. Aprender a organizar uma apresentação, falar em público, argumentar e contra-argumentar, possibilitar e participar de debates, etc. são requisitos importantíssimos para os cidadãos críticos e participativos. Essas apresentações, na forma de seminários, peças de teatro, enquetes, músicas, painéis etc., podem se dar na sala de aula ou em ambientes externos, no contexto da escola ou mesmo fora dele.

Desenvolvimento de projetos – estudar um problema de forma sistemática e apresentar

possíveis soluções não é atividade inerente aos cientistas. Em diferentes níveis isso é fundamental para qualquer cidadão que queira intervir na sociedade e prosperar. Esse aprendizado é fundamental e será utilizado por toda vida. Como exemplo, podemos citar um cidadão que decida construir uma casa e tenha que escolher o terreno, considerar a direção do sol, o destino do esgoto e do lixo, a escolha dos profissionais, que materiais empregar, o aproveitamento da iluminação natural, dentre outros aspectos, na perspectiva de obter uma casa “ecologicamente correta”.

Resolução de exercícios – a resolução de exercícios após o estudo de um conteúdo é fundamental para a melhor compreensão e fixação do aprendido. No entanto, ela não deve ser vista como uma atividade mais importante. O objetivo não é adestrar. O Ensino Médio se propõe preparar para a vida e não para exames e olimpíadas. Esses devem ser consequência e não objetivo primeiro. Há que se favorecer a aprendizagem conceitual e não a resolução mecânica de exercícios inúteis para a formação cidadã.

Experimentação – considerada fundamental pelos professores com formação na disciplina, ela deve ser utilizada como uma ferramenta para a aprendizagem de conceitos e a

compreensão de como se dá a produção do conhecimento científico, e não como forma de preparar os alunos para trabalharem em um laboratório ou cursarem Química na universidade. Um experimento simples realizado em sala de aula pelo professor pode ter maior importância na aprendizagem dos alunos do que os mesmos irem para o laboratório manipular reagentes e vidrarias que nunca mais serão vistos pela maioria dos alunos. As atividades experimentais devem estimular os alunos a investigarem e entenderem os conceitos e não a seguirem roteiros que levam a resultados já sabidos a priori. Boas experiências podem ser feitas pelos alunos no laboratório, mas há que se considerar sempre a segurança dos envolvidos e as implicações ambientais dessas atividades (consultar os artigos sobre o tema na revista Química Nova na Escola).

Visitas – a escola se propõe a ensinar mais do que cabe entre seus muros. Para isso ela deve proporcionar a seus alunos experiências coletivas e orientadas de visitas a museus, estações de tratamento de água ou de esgoto, fábricas, universidades, etc. O aprendizado em uma atividade dessas pode ser mais rico do que o professor falar sobre o assunto na sala de aula por um mês inteiro.

Debates – muitos temas abordados em sala de aula são polêmicos e não têm uma única resposta. A possibilidade de se analisar em sala de aula diferentes pontos de vistas permite aos alunos desenvolverem a capacidade de raciocínio, análise e argumentação.

Ação de cidadania – muitas das questões atualmente abordadas em sala não devem se restringir ao estudo teórico. Há que se mudar a concepção e a prática de cada um. Essas mudanças podem, e devem, ser estendidas à comunidade na qual a escola está inserida. Os alunos são potenciais emissários dessas transformações que visam à construção de uma sociedade mais justa e responsável com o próximo e com o ambiente.

Mostras científicas culturais – realização de eventos que permitam aos alunos interagir com a comunidade interna e externa à escola, apresentando atividades de cunhos científicos, artísticos, culturais, tecnológicos, ambientais, etc.

Palestras – muitos profissionais e membros da comunidade na qual a escola está inserida podem apresentar suas experiências, contribuindo para uma visão mais real da sociedade.

6.1.4 Conteúdo Básico Comum – Química – Ensino Médio

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<p>Como referência, optamos por trabalhar com as competências definidas pelo MEC para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que são:</p>	<p>Associadas a essas competências, temos uma série de habilidades que devem ser trabalhadas durante os três anos:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. • Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas. • Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. • Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. • Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e compreender que a ciência e a tecnologia químicas são criações humanas, parte de nossa história e da sociedade. • Compreender o mundo, do qual a Química é parte integrante, por meio dos problemas que ela consegue resolver e dos fenômenos que podem ser descritos por seus conceitos e modelos. • Compreender as formas pelas quais a Química influencia nossa interpretação de mundo, condicionando formas de pensar e interagir. • Compreender os limites da Ciência e o significado das suas dimensões sociais e políticas. • Reconhecer a Ciência não como um corpus rígido e fechado, mas como uma atividade aberta, que está em contínua construção, a qual não é justificada somente por critérios racionais e cognitivos, pois esses são também construídos socialmente. • Reconhecer o caráter provisório e incerto das teorias científicas, as limitações de seus modelos explicativos e a necessidade de alterá-los. • Compreender o conteúdo de textos e comunicações referentes ao conhecimento científico e tecnológico em Química, veiculados em notícias e artigos de jornais, revistas, televisão e outros meios, sobre temas como agrotóxicos, concentração de poluentes, chuvas ácidas, camada de ozônio, aditivos de alimentos, flúor na água, corantes, reciclagens, etc. • Compreender o papel desempenhado pela Química no desenvolvimento tecnológico e a complexa relação entre ciência e tecnologia ao longo da história. • Reconhecer o papel do conhecimento químico no desenvolvimento tecnológico atual em diferentes áreas do setor produtivo, industrial e agrícola. • Compreender os aspectos que caracterizam a prática tecnológica: técnico (<i>know how</i>), organizacional e cultural. • Compreender a interdependência entre desenvolvimento científico e tecnológico e desenvolvimento tecnológico e sociedade. • Identificar a presença do conhecimento químico na cultura humana contemporânea em diferentes âmbitos e setores, como doméstico, comercial, artístico, desde as receitas caseiras para limpeza, propagandas e uso de cosméticos, até obras literárias, músicas e filmes.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as responsabilidades sociais decorrentes da aquisição de conhecimento na defesa da qualidade de vida e dos direitos do consumidor. • Reconhecer o papel de eventos, processos e produtos culturais voltados à difusão da ciência, incluindo museus, exposições científicas, peças de teatro, programas de televisão, vídeos, documentários, folhetos de divulgação científica e tecnológica. • Reconhecer a influência da Ciência e da tecnologia sobre a sociedade e dessa última sobre o progresso científico e tecnológico e as limitações e possibilidades de se usar a Ciência e a tecnologia para resolver problemas sociais. • Compreender as interações entre a Ciência e a tecnologia e os sistemas políticos e do processo de tomada de decisão sobre Ciência e tecnologia, englobando defesa nacional e políticas globais. • Identificar aspectos estéticos, criativos e culturais da atividade científica, os efeitos do desenvolvimento científico sobre a literatura e as artes e a influência da humanidade na Ciência e na tecnologia. • Reconhecer aspectos relevantes do conhecimento químico na interação individual e coletiva do ser humano com o ambiente. • Compreender e avaliar a Ciência e a tecnologia química sob o ponto de vista ético para exercer a cidadania com responsabilidade, integridade e respeito. • Desenvolver atitudes e valores compromissados com o ideal de cidadania planetária, na busca de preservação ambiental do ponto de vista global e de ações de redução das desigualdades étnicas, sociais e econômicas. • Desenvolver ações engajadas na comunidade.

1º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. • Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas. • Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. • Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. • Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar conteúdos introdutórios da Química, vistos no Ensino Fundamental: surgimento da ciência Química, modelo atômico de Dalton, substâncias e materiais (identificação e separação), propriedades específicas – químicas e físicas –, mudanças de estados. • Reconhecer e compreender transformações químicas como efervescência, fermentação, combustão, oxidação, corrosão, degradação, polimerização, acidificação, neutralização e alcalinização. • Compreender as transformações químicas como resultantes de “quebra” e formação de ligações químicas. • Compreender e representar códigos, símbolos e expressões próprios das transformações químicas. • Reconhecer as unidades de medida usadas para diferentes grandezas, como massa, energia, tempo, volume, densidade, concentração de soluções. • Compreender o significado das leis ponderais e dos coeficientes estequiométricos nas equações químicas. • Compreender o significado da composição de materiais e sua representação em fórmulas. • Compreender como os químicos prevêm o rendimento de uma reação. • Identificar, qualitativamente, variáveis que podem modificar a rapidez de transformações químicas (concentração, temperatura, pressão, estado de agregação, catalisador). • Compreender o processo de construção histórica e a estrutura da tabela periódica, identificando grupos, famílias, metais, não-metais, gases nobres, número atômico, massa atômica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao estudo da Química: a Química na sociedade. • A evolução histórica da Ciência: da Alquimia à Química. • Tabela Periódica: construção e organização. • Propriedades periódicas: raio atômico, eletronegatividade, potencial de ionização e afinidade eletrônica. • Modelo atômico de Rutherford-Bohr. • Diagrama de Linus Pauling e configuração eletrônica. • Ligações químicas: iônica, covalente e metálica. • Propriedades das substâncias iônicas, moleculares e metálicas. • Reações químicas e suas equações. • Reações de combustão: o efeito estufa. • Fatores que afetam a velocidade de uma reação química. • Leis Ponderais: Proust e Lavoisier. • Balanceamento de equações: o método das tentativas. • Estudo teórico do rendimento de uma reação. • Óxidos: pigmentos e etnias. • Caráter ácido e básico das substâncias. • Reações de neutralização. • Agricultura e pH: calagem do solo. • Poluição atmosférica: chuva ácida. • Grandezas físicas.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a lei periódica para algumas propriedades como raio atômico e eletronegatividade, relacionando-as com as propriedades das substâncias simples e compostas. • Compreender a linguagem simbólica da Química e seu significado em termos microscópicos. • Reconhecer a natureza elétrica da matéria e compreender os modelos atômicos de Thomson e Rutherford. • Compreender a estrutura do átomo como formado por núcleo e camadas (níveis eletrônicos). • Compreender que as diferenças de estabilidade de átomos dos elementos químicos é função de sua configuração eletrônica (regra do octeto). • Compreender que propriedades de substâncias e materiais é função das interações entre átomos, moléculas ou íons. • Compreender as ligações químicas como resultantes das interações eletrostáticas que associam átomos e moléculas para dar às moléculas resultantes maior estabilidade. • Diferenciar o caráter ácido e básico de materiais encontrados no dia a dia, utilizando indicadores químicos naturais, e o processo de chuva ácida. 	

2º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. • Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas. • Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. • Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. • Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o modelo cinético dos gases e a equação geral dos gases. • Compreender a grandeza quantidade de matéria, sua unidade e as relações de número de partículas, massa e volume. • Compreender o significado da composição de materiais (concentração em quantidade de matéria, porcentagem e ppm), relacionando com interpretação de rótulos de produtos comerciais. • Reconhecer e identificar transformações químicas que ocorrem em diferentes intervalos de tempo. • Compreender os modelos explicativos para o equilíbrio químico. • Reconhecer a coexistência de reagentes e produtos em transformações químicas em equilíbrio. • Identificar variáveis que perturbam o estado de equilíbrio químico. • Compreender o significado da expressão matemática de constante de equilíbrio químico. • Compreender do conceito de pH. • Aplicar ideias sobre arranjos atômicos e moleculares para compreender a formação de cadeias, ligações, funções orgânicas e isomeria. • Compreender a relação entre energia elétrica produzida e consumida na transformação química e os processos de oxidação e redução. • Compreender os processos de oxidação e redução a partir das ideias de estrutura da matéria. • Compreender como os químicos podem prever variação de energia térmica e elétrica em reações químicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Massa molar e quantidade de matéria (Mol). • Volume molar gasoso. • Teoria cinética dos gases: equação geral. • Relações quantitativas de massa, de quantidade de matéria e volume nas transformações químicas. • Soluções, solubilidade e concentrações (mol/L, ppm e %). • Potabilidade da água para consumo humano e poluição. • Cinética Química: modelos explicativos das velocidades das transformações químicas. • Fatores que afetam a velocidade de uma reação química: concentração, temperatura, estado de agregação, pressão e catalisador. • Modelos explicativos para o Equilíbrio Químico. • Aspectos quantitativos do Equilíbrio Químico. • Fatores que afetam o estado de equilíbrio. • Princípio de Le Chatelier. • Equilíbrio iônico da água: pH. • Equilíbrio Químico envolvido no sistema $\text{CO}_2/\text{H}_2\text{O}$ na natureza. • O átomo de carbono: hibridação, geometria e formação de cadeias. • Oxidação e redução: reações de redox. • Pilha de Daniell. • Eletrólise e galvanização.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. • Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas. • Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. • Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. • Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes formas de variação de energia em transformações químicas. • Compreender a energia envolvida na formação e na “quebra” de ligações químicas. • Compreender o conceito de calor e sua relação com transformações químicas e com a massa de reagentes e produtos. • Compreender o significado das aplicações da primeira e da segunda leis da termodinâmica no estudo das transformações químicas. • Compreender qualitativamente o conceito de entalpia, entropia e potencial-padrão de eletrodo. • Compreender a entalpia de reação como resultante do balanço energético advindo de formação e ruptura de ligação química. • Identificar e reconhecer a importância das estruturas químicas dos hidrocarbonetos, alcoóis, aldeídos, cetonas, ácidos carboxílicos, ésteres, carboidratos, lipídeos e proteínas. • Reconhecer a associação entre nomenclatura de substâncias com a organização de seus constituintes. • Reconhecer a importância da química orgânica para a produção de fármacos e a relação desses com a vida. • Reconhecer a importância e as implicações das substâncias orgânicas na sociedade moderna. • Identificar e reconhecer a importância dos polímeros para a sociedade, considerando suas implicações ambientais. • Compreender o processo histórico de descoberta das radiações nucleares e suas diferentes aplicações na sociedade (agricultura, medicina, produção de energia e bélico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Processos endotérmicos e exotérmicos. • Variações de energia que acompanham as transformações: ΔH. • Espontaneidade das reações e seus aspectos qualitativos. • Energia de ligação, formação e combustão. • Relações estequiométricas nas reações termoquímicas. • Notação, nomenclatura e propriedades dos hidrocarbonetos, alcoóis, fenóis, derivados halogenados, aldeídos, cetonas, ácidos carboxílicos, éteres, ésteres, ácidos sulfônicos, aminas e amidas. • Detergentes e eutrofização. • Alimentos e qualidade de vida: carboidratos, lipídeos e proteínas. • Polímeros, consumo e meio ambiente. • Plantas medicinais nas culturas afro e indígena: princípios ativos. • Radioatividade: histórico e aplicações na sociedade.

6.1.5 Referências

- BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**
- _____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.**
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + ensino médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química.** Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A proposta curricular de química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. **Química Nova**, v. 23, n. 2, p. 273-83, 2000.
- SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHNETZLER, R.; ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, n.1, p. 27-31, 1995.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
Física

6.2 Física

6.2.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

A Física a ser ministrada no Ensino Médio não se propõe simplesmente a descrever um punhado de fórmulas matemáticas desprovidas de significados, sem embasamento teórico ou experimental e aplicações no dia a dia. A Física, que vem do grego *physis* – “natureza” – é uma Ciência que se dedica a descrever e compreender os fenômenos que se desenvolvem na natureza, assim como a Química, a Biologia, a Geologia, dentre outras. Difícil se torna, então, definir a área de atuação de cada uma delas. Ainda mais quando entendemos que as diversas áreas são interdisciplinares, e surgem termos como Astrofísica, Físico-Química, Biofísica, Econofísica, Física-Matemática, Física Médica, Física Ambiental, e tantas outras que surgem, decorrentes desta inter, trans e multidisciplinaridade que existe entre as ciências. E não poderia ser diferente, uma vez que seria pretensão demasiada supor que uma única área pudesse explicar e descrever todos os fenômenos da natureza. Nesse cenário, então como descrever qual a concepção de área ou campo de conhecimento desta Ciência chamada Física? É difícil definir com precisão

seu campo de ação, porque ela não tem contornos bem delimitados e se encontra em contínua evolução. O que caracteriza a Física não são apenas seus conteúdos teóricos, mas também seu método experimental, que se baseia nas observações e experiências, e permite formular as leis físicas, habitualmente expressas por fórmulas matemáticas. Dessa forma, indagações sobre os diferentes fenômenos físicos, como eletricidade, magnetismo, gravitação, relatividade, dentre outras, têm sido respondidas ao longo dos tempos, mas muitas dúvidas ainda persistem. Dúvidas sobre a origem do universo, a possibilidade de se construir um moto-contínuo, as propriedades de um buraco negro, a utilidade da fissão nuclear enquanto parte integrante da matriz energética, e a possibilidade de se fazer fusão a frio são alguns dos exemplos que podem ser citados.

A unificação das leis físicas, que embalou os sonhos de Albert Einstein, o “gênio do século XX”, também é um dos objetos de estudo da Física contemporânea que até hoje mobiliza um grande número de cientistas, levantando dúvidas e questionamentos. Assim, o conhecimento científico dessa Ciência vai sendo construído pelos esforços de gerações e gerações, mas está ainda muito longe de estar acabado. Se por um lado a Física fornece respostas para alguns fenômenos da natu-

reza, por outro lado ela vai mais longe ao se constituir em alicerce para outras áreas e para a evolução tecnológica. Ao longo das últimas décadas, o desenvolvimento acelerado de pesquisas nas áreas da Física, impulsionado pela demanda de uma sociedade ávida por novidades e necessidades tecnológicas, tem sido responsável não somente pela elevação do nível de vida dessa sociedade, mas também, infelizmente, por danos irreparáveis ao meio ambiente. Por isso, trabalhar esse conhecimento nas escolas, com vistas a melhorar as condições de vida das pessoas e da comunidade em que se inserem, deve ser a proposta fundamental dessa ciência. A partir do pressuposto de que o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania são tarefas de todos, e que a apropriação dos conhecimentos de Física poderá ajudar a alcançar esses objetivos, o ensino de Física deve ser pautado em quatro aspectos: aquisição de um vocabulário básico de conceitos científicos, a compreensão da natureza do método científico, a compreensão do impacto da ciência e da tecnologia sobre os indivíduos, o meio ambiente e a sociedade, e, finalmente, a conscientização de que a Física é, também, uma Ciência experimental.

O Ensino Médio deve proporcionar ao aluno não somente a sua formação acadêmica

no ensino regular, mas contemplar a sua formação como cidadão e dotá-lo com conhecimentos científicos suficientes para que possa participar, intervir e modificar o mundo ao seu redor, a sua cidade, a sua comunidade, a sua família e, por fim, a sua vida e a dos que o rodeiam. No mundo em que vivemos, os conhecimentos científicos e tecnológicos estão sempre presentes, integrando a existência humana em todos os momentos: em nossos lares na geração de energia, na medicina, nos meios de transporte, no trabalho, nas comunicações e no lazer. A consequência mais visível é a transformação acelerada do espaço geográfico e social onde nos situamos e com o qual interagimos. A crescente presença da Física na história humana abre novos horizontes de possibilidades tecnológicas e, ao mesmo tempo, nos convoca a participar da discussão das questões derivadas de tais transformações, como as éticas, filosóficas e ambientais dessa Ciência.

A Física, tendo tantas áreas de interface com outras ciências e trabalhando continuamente esta interdisciplinaridade, acaba se tornando capaz de contribuir cada vez mais para a criação e o desenvolvimento de novas tecnologias e, conseqüentemente, de contribuir para o desenvolvimento de produtos derivados dessas novas áreas tecnológicas,

tornando-se, então, indispensável à formação do cidadão/trabalhador contemporâneo. Por isso, o ensino de Física deve contribuir para a formação de uma cultura científica efetiva, que permita ao indivíduo a interpretação de fatos, fenômenos e processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza, ao mesmo tempo levando-o a refletir e agir sobre os impactos ambientais, sociais, morais e éticos que esse desenvolvimento traz para a humanidade.

Nesse sentido, conceitos de Física clássica e moderna podem ser utilizados para resolver problemas do homem do campo, como a utilização da energia solar e do biodigestor na construção de um sistema de aquecimento de água para residências; o estudo das forças que atuam no manuseio de uma enxada pelo trabalhador rural, com o objetivo de se construir uma mais ergonômica, evitando doenças como a LER (lesões por esforços repetitivos); o uso do GPS (Global Position System) no monitoramento do gado e do solo, são alguns dos exemplos que podem ser citados. Pode-se citar também a discussão na mídia que se faz sobre o destino que deve ser dado ao lixo nuclear, derivado das usinas nucleares. Qual o melhor modo de acomodar o lixo nuclear sem agredir o meio ambiente e a população local? O mínimo de conhecimento sobre radioatividade e

decaimento de partículas daria a um cidadão comum dimensões do perigo que esse tipo de material traz à saúde do ser humano e senso crítico para discutir qual o seu melhor destino. Por outro lado, podem-se citar também os avanços da medicina moderna ao diagnóstico e ao combate de inúmeras doenças, com aparelhos desenvolvidos a partir de conceitos de Física Nuclear, como: a Tomografia Computadorizada, a Ressonância Magnética, a Ultrassonografia, o famoso Raios X, a Quimioterapia, a Cirurgia a Laser, dentre outros. Diante de tudo isso, podemos afirmar que já utilizamos a Física como parte integrante de nossas vidas, de nosso trabalho e até mesmo de nosso lazer. A Nanotecnologia, por exemplo, contribui para o desenvolvimento de equipamentos eletrônicos cada vez menores e mais eficientes que seus predecessores, levando à queda do preço de aparelhos, que décadas atrás eram inacessíveis à maioria da população, proporcionando, assim, a inclusão digital de milhares de cidadãos, permitindo-lhes o acesso à informação e a participação nas decisões da política de sua comunidade, articulada com as esferas municipal, estadual e federal.

Chegou o momento em que ensinar Física no Ensino Médio deve ser muito mais do que ensinar meras fórmulas acumuladas e decoradas ao longo de certo período. A

Física deve ser encarada como uma ciência capaz de contribuir significativamente para a formação do cidadão, enquanto um ser crítico, reflexivo, atento às mudanças e aos novos desenvolvimentos científicos de seu tempo. Esse cidadão precisa ser flexível às mudanças, criterioso nas suas escolhas e mais preparado para viver uma cidadania plena. Na verdade, há de se chegar o tempo em que o mercado irá se ajustar ao novo tipo de cidadão/trabalhador que pensa e atua coletivamente, constituindo-se na "mola propulsora" de transformações e mudanças na sociedade.

6.2.2 Objetivos da disciplina

Os objetivos gerais da Física no Ensino Médio são:

- Conhecer a linguagem e os códigos da Física e seus significados;
- Organizar ideias, interpretar e sistematizar, mobilizando os conhecimentos para serem aplicados na resolução de problemas práticos;
- Despertar a curiosidade dos estudantes e ajudá-los a reconhecer a Física como uma construção humana e desmitificada da ideia de a Ciência ser capaz de resolver todos os problemas, sendo importante perceber que a Ciência é um modelo, um construto intelectual do homem sobre o mundo;
- Contribuir para a formação de uma cultura científica efetiva que permita ao indivíduo a interpretação de fatos, fenômenos e processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza como parte integrada em transformação;
- Contribuir para a integração do aluno na sociedade em que vive, proporcionando-lhe conhecimentos significativos de teoria e prática da Física, indispensáveis ao exercício de uma cidadania emancipatória;
- Desenvolver no aluno competências e habilidades que lhe possibilitem competir eticamente no mercado de trabalho;
- Possibilitar ao aluno o reconhecimento das inter-relações entre os vários campos da Física, e dessa com outras áreas do conhecimento;
- Possibilitar ao aluno desenvolver habilidades necessárias para compreender o papel do homem com a natureza;
- Desenvolver no aluno um senso de responsabilidade quanto às questões socioambientais;
- Valorizar a importância do trabalho em equipe.

6.2.3 Principais alternativas metodológicas

A metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem de conceitos físicos tem por objetivo organizar as diferentes etapas de atividades de aprendizagem, a partir do conhecimento do contexto histórico e dos saberes trazidos pelos alunos. Ela deve favorecer o desenvolvimento de reflexões necessárias para a compreensão efetiva dos conceitos físicos muito antes da sistematização que ocorrerá com a utilização dos algoritmos. Ao mesmo tempo, devemos incentivar observações e análises dos processos cognitivos envolvidos com intuito de favorecer a aprendizagem por parte dos alunos. A mediação do professor se faz necessária e é, por meio dela, que o estudante se apropria dos conhecimentos. Nesse sentido, as experimentações são fundamentais.

Entretanto, cada experiência, seja ela demonstrativa, seja com participações efetivas dos estudantes na realização das mesmas, deve ser iniciada após orientações sobre a condução durante o experimento, pois qualquer que sejam os resultados esperados, eles estarão diretamente ligados a cada um desses procedimentos. O modo como ocorre a manipulação dos materiais por parte dos alunos, os objetivos e os resultados esperados

devem ser apresentados e discutidos à luz das teorias estudadas. Em alguns casos, as experiências podem preceder os estudos teóricos, entretanto, nunca desvinculados de uma boa contextualização em relação a eles. Na maioria das vezes, os alunos são levados a encontrar apenas os resultados dos problemas propostos, sem se preocupar com o fenômeno que está sendo tratado, bastando para isso observar as soluções fragmentadas nos exemplos dos livros didáticos, que omitem as discussões sobre os fenômenos, as leis físicas que estarão sendo utilizadas, e grande parte da solução. Com isso os alunos são expostos principalmente aos resultados, sem passar pela sistematização de toda a solução. Dessa forma, as partes que são muito mais necessárias à formação do pensamento são sempre omitidas das soluções apresentadas para o aluno.

É importante perceber que a resolução de um problema de física começa na interpretação do seu enunciado. Passa pela decodificação do mesmo, sustentada pelo conhecimento dos códigos e dos seus respectivos significados. Vencidas essas etapas é preciso identificar o fenômeno que está por trás daquele problema, anotar todas as informações explícitas e implícitas, verificar o sistema de unidade que dever ser trabalhado e, por último, mas não menos importante, o que o problema deseja saber.

Mesmo depois de tudo isso, ainda nos resta o uso adequado do conhecimento matemático. Muitas vezes, é preciso saber interpretar gráficos e/ou fazê-los para a resolução completa do problema. A maioria dos problemas, quando se conhece a natureza dos fenômenos, não necessita de utilização de fórmulas para a sua resolução. As fórmulas (expressões matemáticas mediante as quais se enuncia a relação entre diversas variáveis e constantes) existem para facilitar a resolução depois de uma interpretação e compreensão dos problemas. Portanto, deveriam ser apenas um facilitador/agilizador da solução quando se conhece e compreende o problema. Assim, as fórmulas na Física devem ser compreendidas e não decoradas. Elas representam uma condensação do comportamento de alguns fenômenos, cada detalhe tem sua importância e descreve algo da natureza. Conhecê-las e entendê-las facilita o trabalho de resolução dos problemas, mas o mais importante não é a utilização das fórmulas e sim a compreensão dos fenômenos naturais que nos rodeiam.

Outro ponto que deve ser abordado é a dificuldade que os alunos apresentam de se expressarem de forma correta e coerente. O professor pode propor temas da área de Física para grupos de alunos, para que eles apresentem seminários e possam,

além de aprender a se expressar de forma coerente, também aprender a investigar, pesquisar em livros, na internet, em revistas, em dicionários, entrevistar pessoas, enfim, estimular o desenvolvimento da habilidade verbal e elevar o nível intelectual do aluno. Ele também aprenderá a ordenar ideias para expô-las e defendê-las perante os colegas. Aprenderá a receber críticas e rebatê-las com argumentação plausível.

Também deveriam ser estimulados debates em sala de aula acerca de temas previamente estudados e preparados pelos alunos, dentro do programa que o professor de Física está desenvolvendo. Motivando assim, os alunos a aprenderem mais para poder discutir mais e melhor, ponderando, defendendo posições, conceitos, metodologias, enfim, construindo um debate baseado em argumentos construídos cientificamente.

Por fim, devemos contribuir para a inclusão digital, fazendo uso de software educativo como jogos, vídeos, simuladores e outros que contribuam significativamente para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Destaca-se a utilização de simulação de experimentos de Física em computadores, como uma ferramenta que contribui para verificar e testar certas hipóteses, princípios, teorias e leis físicas.

6.2.4 Conteúdo Básico Comum – Física – Ensino Médio

1º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a Física como construção humana, relacionando o desenvolvimento científico ao longo da história com a transformação da sociedade. Apropriar-se de conhecimentos da Física para compreender o mundo natural e para interpretar, avaliar e planejar intervenções científico-tecnológicas no mundo contemporâneo. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar transformações de ideias e termos científico-tecnológicos ao longo de diferentes épocas e entre diferentes culturas. Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde, ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico. Avaliar propostas ou políticas públicas em que conhecimentos científicos ou tecnológicos estejam a serviço da melhoria das condições de vida e da superação de desigualdades sociais. Compreender a construção de tabelas, gráficos e relações matemáticas para a expressão do saber físico. Ser capaz de discriminar e traduzir as linguagens matemática e discursiva entre si. Descrever e comparar características físicas e parâmetros de movimentos de veículos, corpos celestes e outros objetos em diferentes linguagens e formas de representação. Utilizar leis físicas para prever e interpretar movimentos e analisar procedimentos para alterá-los ou avaliá-los, em situações de interação física entre veículos, corpos celestes e outros objetos. Comparar e avaliar sistemas naturais e tecnológicos em termos da potência útil, dissipação de calor e rendimento, identificando as transformações de energia e caracterizando os processos pelos quais elas ocorrem. 	<ul style="list-style-type: none"> Introdução ao ensino de Física. Grandezas físicas (escalar e vetorial) e Sistema Internacional de Unidades (SI). Conceitos físicos fundamentais. Noção de velocidade e aceleração. A teoria de Galileu para queda dos corpos e princípio da inércia. Noção vetorial. Leis de Newton e suas aplicações: <ul style="list-style-type: none"> - força peso - força normal - força de tração - força elástica - força de atrito Aplicações das Leis de Newton no movimento circular. Introdução à gravitação universal: <ul style="list-style-type: none"> - Sistema Geocêntrico - Sistema Heliocêntrico - Leis de Kepler - Lei da Gravitação Universal - Buraco Negro - Fenômeno das marés - Movimento dos astros, como planetas, estrelas, cometas e outros). Noções de relatividade restrita. Trabalho, potência, rendimento e energia. Conservação da energia. Impulso e quantidade de movimento.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> Entender métodos e procedimentos próprios da Física e aplicá-los a diferentes contextos. Associar alterações ambientais a processos produtivos e sociais, e instrumentos ou ações científico-tecnológicos à degradação e preservação do ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer grandezas significativas, etapas e propriedades térmicas dos materiais relevantes para analisar e compreender os processos de trocas de calor presentes nos sistemas naturais e tecnológicos. Analisar diversas possibilidades de geração de energia térmica para uso social, identificando e comparando as diferentes opções em termos de seus impactos ambiental, social e econômico. Relacionar as características da luz aos processos de formação de imagens. Identificar e descrever processos de obtenção, utilização e reciclagem de recursos naturais e matérias-primas. Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e destinos dos poluentes e prevendo efeitos nos sistemas naturais, produtivos e sociais. Comparar exemplos de utilização de tecnologia em diferentes situações culturais, avaliando o papel da tecnologia no processo social e explicando transformações de matéria, energia e vida. 	<ul style="list-style-type: none"> A temperatura e suas escalas. Conceitos de calor: sensível, latente e trocas de calor. Propagação de calor e aplicações. Dilatação térmica. Máquinas térmicas e aplicações. Introdução ao estudo das ondas: conceito, características e classificação. Ondas sonoras (acústica) Dualidade onda-partícula. Conceitos fundamentais da ótica, definição de refração e leis da reflexão. Formação de imagens em espelhos e lentes. Ótica da visão. Instrumentos óticos e aplicações. Efeito fotoelétrico.

3º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas à Física em diferentes contextos relevantes para sua vida pessoal. • Compreender o papel da Física e das tecnologias a ela associadas nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social contemporâneo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e dimensionar circuitos elétricos domésticos ou em outros ambientes, considerando informações dadas sobre corrente, tensão, resistência e potência elétrica. • Relacionar informações para compreender manuais de instalação e utilização de aparelhos ou sistemas tecnológicos de uso comum. • Selecionar procedimentos, testes de controle ou outros parâmetros de qualidade de produtos, conforme determinados argumentos ou explicações, tendo em vista a defesa do consumidor. • Identificar diferentes ondas e radiações, relacionando-as aos seus usos cotidianos, hospitalares ou industriais. • Comparar diferentes instrumentos e processos tecnológicos para identificar e analisar seu impacto no trabalho e no consumo e sua relação com a qualidade de vida. • Analisar propostas de intervenção nos ambientes, considerando as dinâmicas das populações, associando garantia de estabilidade dos ambientes e da qualidade de vida humana a medidas de conservação, recuperação e utilização auto-sustentável da biodiversidade. • Analisar diversas possibilidades de geração e condução de energia elétrica para uso social, identificando e comparando as diferentes opções em termos de seus impactos ambiental, social e econômico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo atômico atual. • Radiação, suas interações e suas aplicações tecnológicas. • Princípios fundamentais da eletrostática. • Conceitos e aplicações de campo e potencial elétricos. • Diferença de potencial e corrente elétrica. • Elementos do circuito elétrico: resistor, gerador, receptor, condutor, elementos de controle e de segurança. • Associação de resistores e geradores. • Leis de Ohm. • Potência elétrica. • Circuitos elétricos simples. • Introdução ao magnetismo: conceitos, ímãs naturais e artificiais e definição de campo magnético. • Força de Lorentz. • Lei de Ampere. • Lei de Faraday e indução eletromagnética.

6.2.5 Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2008.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2008.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2008.

_____. **PCN + ensino médio: física**. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/arquivos/PCN_FIS.pdf>. Acesso em 29 dez. 2008.

DAMASCENO, Fabrício Mendes. Contextualização do ensino de física: utilização da questão ambiental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

FILHO, José de Pinho Alves. Regras da transposição didática aplicadas ao laboratório didático. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 17, n. 2, p. 174-188, 2000. Disponível em: <<http://www.fsc.ufsc.br/ccef/port/17-2/artpdf/a4.pdf>>. Acesso em: 29 dez.2008.

GASPAR, A. **Física**. São Paulo: Ática. 3 v.

MARCZYNSKI, Alexandre Schidlin. Reflexões sobre o que pensam os alunos do ensino médio a respeito da física moderna. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

MÁXIMO, Antonio; ALVARENGA, Beatriz. **Curso de física**. São Paulo: Scipione, 2006. 3 v.

MEDEIROS, Alexandre et al. **O ensino atual da física do século passado**. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0046-2.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2008.

_____; FILHO, Severino Bezerra. A natureza da ciência e a instrumentação para o ensino de física. **Revista Ciência & Educação**, v. 6, n. 2, p. 107-111, 2000.

MEES, Alberto Antonio. **Implicações das teorias de aprendizagem para o ensino de física**. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~amees/teorias.htm>>. Acesso em: 29 dez. 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. **Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização**. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br>>. Acesso em 29 dez. 2008.

MENEGAT, Tânia Marlene Costa; BATTISTEL, Orildo Luis. Textos de divulgação científica como resolução de problemas no ensino de física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

NEVES, Marcos Cesar Danhoni. A história da ciência no ensino de física. **Revista Ciência & Educação**, v.5, n.1, p. 73-81, 1998.

OLIVEIRA, Fabio Ferreira de; VIANNA, Deise Miranda; GERBASSI, Reuber Scofano. Física moderna no ensino médio: o que dizem os professores. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 3, p. 447-454, 2007.

RAMOS, C.; BONJORNO, R.F. S. A. BONJORNO, J. R. **Física, história & cotidiano**. São Paulo: FTD. 3 v.

RIBEIRO, A. M.; ÁLVARES, B. A. **Curso de física**. São Paulo: Scipione. 3 v.

ROSA, Cleci Werner da; ROSA, Álvaro Becker da. Ensino da física: tendências e desafios na prática docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42-7, 25 mayo 2007.

_____. Ensino de física: objetivos e imposições no ensino médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 4, n. 1, 2005.

SILVA, Lucia Forgiani da et al. Atividades de aquisição automática de dados no laboratório de física da escola de ensino médio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Roberto da; ARAÚJO, Cristiano Paulo; FERREIRA, Marcílio Nunes. Análise do uso de novas tecnologias no ensino de física em quatro escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes (RJ). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **A inserção da física moderna e contemporânea no ensino de física na escola de 2º grau**. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/7392/6785>>. Acesso em: 29 dez. 2008.

ZANETIC, João. **Física e arte: uma ponte entre duas culturas**. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/viii/PDFs/COCD1_1.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2008.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
Biologia

6.3 Biologia

6.3.1 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 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 surgida 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 da Biologia 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.

Para nós, 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 da Biologia 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 processos 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.

6.3.2 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 suas diferentes organizações dessas etapas (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 documentos 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. Tal reflexão se fundamentará 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 já alcançados na etapa anterior dessa disciplina da Educação

Básica, propõe que o ensino biológico do Ensino Médio tenha como objetivo desenvolver as competências (instrumentos socioculturais) mediadoras no processo de análise, compreensão e reflexão dos diferentes conhecimentos socioculturais e socioambientais, locais e globais.

Essa proposta torna-se um grande desafio para os professores de Biologia de Ensino Médio, pois o processo de ensino-aprendizagem dessa etapa já não poderá ser centrado na memorização e repetição de conceitos científicos, nem na supervalorização do conhecimento científico. Ele seria orientado para o desenvolvimento de instrumentos socioculturais mediadores na atividade de analisar, compreender e refletir diferentes fatos socioculturais e socioambientais.

Nesse sentido, o processo de ensino de Biologia dessa etapa se fundamentará na recriação de atividades pedagógicas que estimulem o amadurecimento dos instrumentos socioculturais mediadores na tomada de consciências dos limites e das possibilidades da interação sociocultural e socioambiental da espécie humana. Entre outros instrumentos, ressaltamos a autonomia, a integração, a argumentação, a generalização, a tomada de consciência e a reflexão.

Sendo assim, sem fugir dos princípios metodológicos que orientam esta proposta, o pro-

fessor, no processo de ensino-aprendizagem de Biologia no Ensino Médio, estimulará a produção de conhecimento sociocultural autônomo do aluno, a participação ativa do aluno na sua comunidade, a exposição da produção sociocultural individual e grupal, o aprofundamento dos conhecimentos socioculturais e socioambientais, etc.

6.3.3 Principais alternativas metodológicas

Em nossa proposta, os professores concebem-se no processo de ensino-aprendizagem como mediador entre o que o sujeito sabe 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 permitam-lhes 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 o 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, competências e habilidades mediadoras 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:

Contextualização: procurar sempre a interação entre os conhecimentos escolares com a vida pessoal do aluno, com o mundo ou a sociedade em geral e com 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.

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.

Diálogo: considerando o aluno um produtor de conhecimento, o professor buscará motivar constantemente a interação discursiva entre os conhecimentos do aluno e os 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.

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.

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.

Experiências: montagem de pequenos experimentos científicos para que os alunos busquem soluções, compreendam e proponham explicações sobre os fenômenos humanos ou naturais.

Pesquisa de campo e bibliográfica: procurando o domínio dos fundamentos e dos instrumentos da pesquisas, 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 divulgação científica e documentos escritos ou digitais.

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.

6.3.4 Conteúdo Básico Comum – Biologia – Ensino Médio

1º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>1. Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none">• 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 enfoque 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. <p>2. Investigação e compreensão</p> <ul style="list-style-type: none">• 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.	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer as ciências biológicas como uma produção humana socio-histórica e, portanto, resultado da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos.• Conhecer os modelos explicativos culturais sobre os fenômenos biológicos.• Utilizar modelos explicativos da área de Biologia para interpretar e sistematizar fenômenos socio-culturais e socioambientais da vida cotidiana.• Inter-relacionar causa e efeito nos processos naturais, considerando, inclusive, aspectos éticos, sociais e étnico-culturais.• Identificar as relações entre o conhecimento científico e não-científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a vida, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento socioculturais.• Identificar e avaliar, com visão integradora e crítica, alterações ambientais e suas relações com os processos produtivos socioculturais e socioambientais.• Avaliar com ética e responsabilidade socioambiental ações científicas – tecnológicas globais e locais.	<p>EIXO INTEGRAÇÃO DA VIDA, OS SERES VIVOS E SUAS INTERAÇÕES</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ação humana e consequências ambientais.2. Introdução ao estudo da Biologia. <ul style="list-style-type: none">• Primórdios da Biologia: abordagem histórico-social. <ol style="list-style-type: none">3. Níveis de organização da vida.4. Ecologia. <ul style="list-style-type: none">• Fatores ecológicos.• Cadeia alimentar.• Ecologia das populações (pirâmides ecológicas) e das comunidades (relações ecológicas).• Os ciclos biogeoquímicos.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>3. Contextualização sociocultural e socioambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 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, autoestima e respeito ao outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar métodos ou procedimentos próprios das Ciências Naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, cultural, econômica ou ambiental. • Diferenciar as substâncias orgânicas e inorgânicas e compreender que tais substâncias constituem a matéria viva. • Reconhecer a célula como unidade estrutural e funcional da vida. • Compreender os princípios gerais de organização celular, associando-os à existência de uma ancestralidade comum. • Caracterizar e reconhecer a célula como unidade morfofisiológica dos seres vivos, refletindo sobre seu funcionamento integrado para os processos vitais. • Conhecer os conceitos básicos de bioquímica celular e citologia. • Conhecer as funções vitais celular. • Identificar nos alimentos cotidianos os elementos bioquímicos. • Avaliar hábitos alimentares que contribuam para o desenvolvimento de uma boa saúde. 	<p>EIXO COMPOSIÇÃO E IDENTIDADE DOS SERES VIVOS. ORGANIZAÇÃO CELULAR E FUNÇÕES VITAIS BÁSICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bioquímica celular – noções básicas <ul style="list-style-type: none"> • Água e sais minerais. • Carboidratos. • Lipídeos. • Proteínas. • Vitaminas. • Ácidos nucleicos. 2. Citologia <ul style="list-style-type: none"> • Histórico, microscopia e métodos de estudo. • Revestimentos celulares. • Organização citoplasmática. • Metabolismo energético: respiração e fotossíntese. • Síntese protéica. • Divisão celular.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>1. Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 enfoque 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. <p>2. Investigação e compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionar-se diante da diversidade da vida, refletindo sobre os processos vitais comuns reveladores da origem única dos seres vivos. • Associar o processo de reprodução celular com o desenvolvimento embrionário. • Compreender os processos celulares relacionados com o desenvolvimento de doenças e avanços tecnológicos. • Compreender os fundamentos da hereditariedade, suas aplicações na engenharia genética e as questões éticas envolvidas. • Compreender o código genético como fator gerador de anomalias, devido a processos de interferência humana e ambiental, e promotor da diversidade dos seres vivos. • Analisar os aspectos éticos, vantagens e desvantagens da biotecnologia (transgênicos, clones, melhoramento genético, cultura de células, etc.), considerando os processos biológicos, ambientais, culturais, econômicos e sociais. 	<p>EIXO VIDA E VARIABILIDADE DOS SERES VIVOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hereditariedade e variabilidade genética DNA: a receita da vida. Biotecnologia. 2. Reprodução e desenvolvimento. <ul style="list-style-type: none"> • Tipos básicos de reprodução. • Casos especiais de reprodução. • Gametogênese e fecundação. 3. Desenvolvimento embrionário. <ul style="list-style-type: none"> • Anexos embrionários. 4. Genética. <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e conceitos básicos da genética. • Teoria cromossômica de herança. • Grupos sanguíneos. • Herança ligada ao sexo e influenciada pelo sexo. • Herança quantitativa.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>3. Contextualização sociocultural e socioambiental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 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, autoestima e respeito ao outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever estrutural e funcionalmente os diversos órgãos e sistemas que compõem os seres vivos compreendendo suas inter-relações. • Compreender como funciona o organismo, contribuindo assim para a prevenção e o controle de doenças. • Compreender os processos vitais dos seres vivos, relacionando forma e função das estruturas com o ambiente. • Capacidade de entender a integração dos diversos sistemas dos seres humanos, relacionando-os com o ambiente. • Conhecer, aplicar e refletir sobre os hábitos para uma boa saúde, reconhecendo os problemas socioambientais locais e ações mitigadoras dos mesmos. • Identificar os conhecimentos biológicos que permitem participar dos debates contemporâneos sobre os problemas da atualidade de doenças endêmicas e epidêmicas, ameaças das alterações climáticas, entre tantos outros desequilíbrios sociais e ambientais. • Avaliar a veracidade e posicionar-se criticamente diante de informações sobre saúde individual e coletiva relacionadas a condições de trabalho e normas de segurança. • Identificar alternativas de condições de trabalho e/ou normas de segurança que contribuam com o bem-estar físico e mental dos trabalhadores. 	<p>EIXO MORFO-FISIOLOGIA HUMANA. INTERRELAÇÃO DOS SISTEMAS MORFOFISIOLÓGICOS E A SAÚDE HUMANA E O MEIO AMBIENTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Histologia animal <ul style="list-style-type: none"> • Tecido epitelial. • Tecido conjuntivo. • Tecido muscular. • Tecido nervoso. 2. Anatomia e fisiologia humana <ul style="list-style-type: none"> • Nutrição e digestão. • Respiração. • Circulação. • Excreção. • Locomoção. • Tegumento. • Controle hormonal. • Controle nervoso e sensorial. 3. Saúde humana e suas relações com o meio ambiente 4. Trabalho e saúde

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>1. Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 enfoque 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. <p>2. Investigação e compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a evolução como eixo integrador do conhecimento biológico. • Compreender os processos e mecanismos evolutivos, e sua importância nas diversas interpretações da história da vida, incluindo o homem como ser biológico e simultaneamente transformador do meio. • Reconhecer e listar os fatos que evidenciam o processo evolutivo, relacionando com a diversidade de seres vivos existentes e os problemas ambientais. 	<p>EIXO ORIGEM E EVOLUÇÃO DA VIDA, A ORIGEM DA VIDA E IDEIAS EVOLUCIONISTAS E EVOLUÇÃO BIOLÓGICA E CULTURAL.</p> <p>1. Evolução</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origem do universo. • Origem dos seres vivos: abiogênese e biogênese. • Teorias evolucionistas de Lamarck e Darwin. • Neodarwinismo. • Origem e evolução da espécie humana.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>3. Contextualização sociocultural e socioambiental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 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, autoestima e respeito ao outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a diversidade da vida, relacionando-a com os mecanismos evolutivos envolvidos na adaptação e distribuição dos seres vivos nos diferentes ambientes. • Compreender a classificação biológica científica para a organização dos seres vivos. • Comparar morfofisiologicamente os seres vivos. • Analisar a distribuição da vida no planeta e perceber a biodiversidade nas regiões do planeta. • Refletir sobre questões relativas à biodiversidade, visando a reduzir as desigualdades sociais. 	<p>EIXO DIVERSIDADE DA VIDA, O DESAFIO DA CLASSIFICAÇÃO BIOLÓGICA E A BIOLOGIA DOS SERES VIVOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Classificação dos seres vivos <ul style="list-style-type: none"> • Categorias taxonômicas. • Nomenclatura. • Filogênese. • Vírus, um grupo sem reino. • Reino Protista. • Reino Monera. • Reino Fungi. • Reino Plantae. • Reino Animalia.

6.3.5 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.; DEVECCHI, 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 DA NATUREZA
Matemática

6.4 Matemática

Há tempos a discussão em torno do ensino e da 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 e 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, nessa 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 aos 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 ensinar uma Matemática para formar os cidadãos críticos exigidos pela sociedade dialógica. Assim, se deve:

FAZER MENOS...	FAZER MAIS...
Aula expositiva Trabalho individual Trabalho em contexto Trabalho abstrato Temas tradicionais do passado	Orientação, motivação Trabalho em grupo Aplicações cotidianas, globalização Modelização e conexão Temas interessantes de hoje
Memorização instantânea Informação acabada Atividades fechadas Exercícios rotineiros Simbolismo matemático Tratamento formal Ritmo uniforme	Compreensão duradoura Descoberta e busca Atividades abertas Problemas compreensivos Uso de linguagens diversas Visualização Ritmo personalizado
Avaliação de algoritmos Avaliação quantitativa Avaliação do desconhecimento	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).

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.

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 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.

6.4.1 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 competência 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.

6.4.2 Objetivos da disciplina

Partindo do princípio de 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 que levem o estudante a validar estratégias e resultados,

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

- Apresentar a Matemática de forma a permitir ao 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, estabelecendo relações entre elas e as diferentes representações matemáticas.

6.4.3 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 e atividades que envolvam jogos e ainda resolver 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 nesse 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 de ser devidamente explicadas, de modo a não se constituírem obstáculos à aprendizagem.

Além de utilizar ideias e processos matemáticos para lidar com problemas e situações contextualizadas, 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 a construção da 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 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 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, o 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

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

da resolução de problemas se expressa, 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, meios para realizar projetos, fonte de conceitos para pensar 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 pensem 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 ou 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, aliada a isso, uma permanente busca a variadas fontes de informação e a momentos de interação fora dos limites da sala de aula.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

Dentre as competências gerais para todos os anos do Ensino Básico citamos:

- 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 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 organização 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.

6.4.4 Conteúdo Básico Comum - Matemática – Ensino Médio

1º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os conjuntos dos números inteiros, racionais e reais, suas diferentes representações e as relações entre eles. Compreender as propriedades das operações em cada um dos conjuntos numéricos e saber usá-las em situações concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar com aproximações dos números racionais e irracionais de maneira adequada à situação-problema. Reconhecer situações de proporcionalidade direta e inversa e saber propor e resolver problemas que requerem o uso desses conceitos. Operar com potências e compreender a escrita dos números em notação científica. Utilizar a notação científica no trabalho com calculadoras científicas. Trabalhar com porcentagens, reconhecer suas diferentes representações e utilizá-las para resolver problemas. 	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os conjuntos numéricos (N, Z, Q, R, C): representações e relações entre conjuntos. Operações e propriedades das operações dos números reais. A representação dos números reais na reta real. Cálculo mental, estimativas, calculadora e algoritmos. A calculadora e suas funções: o entendimento de seus recursos para a resolução de problemas. Notação científica como forma de compreender a escrita de números muito grandes ou muito pequenos. A proporcionalidade no dia a dia. A matemática do comércio: porcentagem, juros, desconto, etc. Juros simples e progressão aritmética. Juros compostos e progressão geométrica.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Visualizar e descrever propriedades e relações geométricas, por meio da análise e comparação de figuras. • Fazer pequenas inferências e deduções em geometria, demonstrando teoremas simples da geometria plana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar construções geométricas de polígonos, sólidos e lugares geométricos, por meio de régua e compasso e geometria dinâmica. • Reconhecer relações entre elementos de figuras semelhantes e homotéticas. • Resolver problemas geométricos utilizando construções, envolvendo lugares geométricos, congruência e semelhança de triângulos. • Saber justificar os processos utilizados nas construções geométricas. • Reconhecer os eixos cartesianos e usá-los para representar pontos no plano. • Saber calcular perímetro, áreas e volumes de figuras diversas, bem como reconhecer suas aplicações na resolução de problemas diversos. • Utilizar de forma correta as unidades de medidas. • Identificar transformações geométricas e ter sensibilidade para relacionar a geometria com as artes e as diferentes culturas. • Saber utilizar modelos geométricos na resolução de problemas reais. • Reconhecer simetrias em objetos diversos. 	<p>GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização e análise de figuras geométricas. • Os polígonos, suas características e semelhanças: demonstrações simples. • Construções geométricas. • Congruência, semelhança e homotetia. • Resolução de problemas envolvendo os conceitos de perímetro, área e volume. • Medidas de comprimento, área, volume, massa, tempo, etc. • Simetria: translação, rotação e reflexão. • Os eixos cartesianos: a representação de pontos por meio de coordenadas. • Introdução à geometria analítica: pontos, distâncias entre pontos, ponto médio, a reta como lugar geométrico.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar tabelas e gráficos em situações diversas e comunicar as interpretações feitas. • Processar informações diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar e organizar dados de pesquisa. • Registrar ideias e procedimentos. • Comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem. • Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínios. • Compreender dados estatísticos, interpretá-los e tirar conclusões que possam ir além dos dados oferecidos, estabelecendo tendências e possibilidades. • Desenvolver o sentido crítico face ao modo como a informação é apresentada. • Criticar argumentos baseados em dados de natureza quantitativa. • Desenhar e interpretar gráficos relacionados às funções polinomiais do 1º e 2º graus. 	ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE <ul style="list-style-type: none"> • O tratamento da informação: leitura e interpretação de tabelas e gráficos. • Construção de gráficos diversos retratando problemas do cotidiano. • Construção de gráficos das funções do 1º e 2º graus. • Noções de frequências e moda. • Introdução à probabilidade.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o significado de fórmulas nas situações concretas e saber utilizá-las para resolver situações-problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver equações e sistemas de equações. • Usar equações e sistemas como estratégias de resolução de problemas. • Compreender o conceito de função como relação entre variáveis e correspondência entre conjuntos. • Representar funções utilizando vários recursos algébricos e geométricos e recorrendo à tecnologia gráfica. • Representar por meio de gráficos uma função e compreendê-la como uma dependência entre duas variáveis. • Entender o uso das funções como modelos matemáticos de situações do mundo real. 	ÁLGEBRA E FUNÇÕES <ul style="list-style-type: none"> • A linguagem da álgebra: a letra como variável (fórmulas e generalizações) e incógnita. • Resolução de problemas do cotidiano envolvendo funções. • Funções: conceito de variável, domínio e imagem. • Função polinomial do 2º grau: definições, construção de gráficos, interpretação e análise de gráficos. • Representação analítica de retas. • Função polinomial de 1º grau (estabelecendo relações com progressão aritmética).

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os conjuntos dos números reais, suas diferentes representações e operar com eles; • Compreender as propriedades das operações em cada um dos conjuntos numéricos e saber usá-las em situações concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar aproximações dos números racionais e irracionais de maneira adequada à situação-problema. • Utilizar a notação científica no trabalho com calculadoras científicas. • Calcular porcentagens, juros, descontos, amortização, etc. e utilizar esses conceitos na resolução de problemas. 	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise combinatória: princípio fundamental da contagem. • Chances e possibilidades. • Introdução à teoria dos grafos. • Noções de matrizes: conceitos e representações. • Resolução de sistemas de equações do primeiro grau. • A resolução de problemas, a função exponencial e a progressão geométrica; noções de logaritmo e suas aplicações. • A matemática do comércio e da indústria: matemática financeira.
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a beleza das construções matemáticas, muitas vezes expressa na simplicidade, na harmonia e na organicidade de suas construções. • Reconhecer relações entre a Matemática e as outras áreas do conhecimento, percebendo sua presença nos mais variados campos de estudo e da vida humana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calcular comprimentos, áreas e volumes e aplicar esse conhecimento. • Conhecer e saber trabalhar com as razões trigonométricas no cotidiano. • Utilizar o teorema de Pitágoras em problemas do cotidiano e em diferentes profissões. • Utilizar a trigonometria para resolver problemas relacionados a distâncias inacessíveis. • Utilizar as construções gráficas para representar modelos do cotidiano. • Utilizar de forma correta as unidades de medidas. • Identificar transformações geométricas e ter sensibilidade para relacionar a geometria com as artes e com as diferentes culturas. • Perceber a beleza dos fractais e seu uso em problemas atuais, entendendo suas construções. • Utilizar modelos geométricos na resolução de problemas do cotidiano. 	<p>GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomando o Teorema de Pitágoras; • Trigonometria no triângulo retângulo: seno, cosseno e tangente. • Trigonometria em triângulo qualquer: medidas de distâncias inacessíveis. • Geometria: a visualização e análise das formas poliédricas. • A resolução de problemas envolvendo conceitos geométricos de figuras planas e espaciais e o teorema de Pitágoras. • Grandezas e medidas: cálculo de perímetro, área, volume (figuras planas e poliedros). • Volume dos principais sólidos geométricos. • Construções geométricas utilizando a geometria dinâmica. • A geometria dos fractais.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar tabelas e gráficos em situações diversas e comunicar as interpretações feitas. • Processar informações diversas. • Desenvolver o sentido crítico face ao modo como a informação é apresentada. • Criticar argumentos baseados em dados de natureza quantitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar e organizar dados de pesquisa. • Registrar ideias e procedimentos. • Compreender dados estatísticos, interpretá-los e tirar conclusões que possam ir além dos dados oferecidos, estabelecendo tendências e possibilidades. 	<p>ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tratamento da informação: leitura e interpretação de tabelas e gráficos. • Construção de gráficos diversos retratando problemas do cotidiano. • Frequências e moda. • Cálculo de médias.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o significado de fórmulas nas situações concretas e utilizá-las para resolver situações-problema. • Entender o uso das funções como modelos matemáticos de situações do mundo real. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver equações, inequação e sistemas de equações. • Usar equações, inequações e sistemas como estratégias de resolução de problemas. • Compreender o conceito de função exponencial como relação entre variáveis e correspondência entre conjuntos. • Representar funções utilizando vários recursos algébricos e geométricos e recorrendo à tecnologia gráfica. • Representar por meio de gráficos uma função e compreendê-la como uma dependência entre duas variáveis. 	<p>ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cálculos literais. • A função exponencial. • Resolução de problemas que envolvem sistemas de equações e equações.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas, traçando estratégias e validando soluções. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar com aproximações, estimativas, cálculo mental e calculadora de maneira adequada à situação-problema apresentada. Trabalhar com porcentagens, juros, descontos, amortização, etc. e utilizar esses conceitos na resolução de problemas. 	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolução de problemas utilizando grafos. Resolução de problemas utilizando o princípio fundamental da contagem. Resolução de problemas envolvendo números reais, chances e possibilidades. A resolução de problemas e as diversas funções. A matemática do comércio e da indústria: matemática financeira.
<ul style="list-style-type: none"> Perceber a beleza das construções matemáticas, muitas vezes expressa na simplicidade, na harmonia e na organicidade de suas construções. Utilizar as construções gráficas para representar modelos do cotidiano. Identificar transformações geométricas e ter sensibilidade para relacionar a geometria com as artes e com as diferentes culturas. Utilizar modelos geométricos na resolução de problemas do cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os sólidos geométricos e suas características e calcular áreas e volumes. Conhecer e trabalhar com as razões trigonométricas. Utilizar a trigonometria para resolver problemas relacionados a distâncias inacessíveis. Reconhecer e representar graficamente as funções trigonométricas básicas, utilizando os recursos tecnológicos diversos. 	<p>GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> A geometria espacial: representação dos sólidos e cálculo de medidas. Teorema de Euler: relacionando faces, vértices e arestas dos poliedros. Retomando o estudo dos volumes. Volume de troncos. Trigonometria em triângulo retângulo. Trigonometria em triângulo qualquer: medidas de distâncias inacessíveis. Trigonometria na circunferência: seno, cosseno e tangente.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar tabelas e gráficos em situações diversas e comunicar as interpretações feitas. • Processar informações diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar e organizar dados de pesquisa. • Registrar ideias e procedimentos. • Compreender dados estatísticos, interpretá-los e tirar conclusões que possam ir além dos dados oferecidos, estabelecendo tendências e possibilidades. • Desenvolver o sentido crítico face ao modo como a informação é apresentada. • Ter sensibilidade para criticar argumentos baseados em dados de natureza quantitativa. 	<p>ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tratamento da informação: leitura e interpretação de tabelas e gráficos. • Construção de gráficos diversos tratando problemas do cotidiano. • Noções básicas de estatística: definições, termos de uma pesquisa estatística, representação gráfica, medidas de tendência central e de dispersão (desvio padrão). • Probabilidade.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o significado de fórmulas nas situações concretas e utilizá-las para resolver situações-problema. • Entender o uso das funções como modelos matemáticos de situações do mundo real. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver equações, inequações e sistemas de equações. • Usar equações, inequações e sistemas como estratégias de resolução de problemas. • Compreender o conceito das funções trigonométricas, verificar e analisar o comportamento dessas funções. • Representar funções utilizando vários recursos algébricos e geométricos e recorrendo à tecnologia gráfica. • Representar por meio de gráficos uma função e compreendê-la como uma dependência entre duas variáveis. 	<p>ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cálculos literais. • Resolução de problemas que envolvem equações, inequações e sistemas de equações. • Resolução de problemas envolvendo funções diversas. • Introdução à função seno e à função cosseno e suas aplicações.

6.4.5 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.

_____.; BROCARDO, 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.



CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Ensino Médio
Volume 03 - Área de Ciências Humanas



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 médio : área de Ciências Humanas / Secretaria da Educação. – Vitória : SEDU, 2009.
120 p. ; 26 cm. – (Currículo Básico Escola Estadual ; v. 03)

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 978-85-98673-07-3

1. Ensino - Espírito Santo (Estado) - Currículo. 2. Ensino médio - Currículo. 3. Ensino médio - Ciências Humanas. 4. Ensino fundamental - Currículo. I. Título. II. Série.

CDD 373.19

CDU 373.5.016

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



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, Hulda 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 Diirr, 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, Verginia 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 Dadação 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 Manhone, Gleydes Myrna Loyola de Oliveira, Gracielle Bongiovanni 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 Falqueto 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 Margaretti 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, Niiza 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, Delcimara da Rosa Bayer, Edilene Costa Santana, Edson de Jesus Segantine, Edy Vinícius Silverol da Silva, Elizabeth Detone Faustini Brasil, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Erika Aparecida da Silva, Giuliano César Zonta, Irineu Gonçalves Pereira, Jainaina Nielsen de Souza Corassa, Jarbas da Silva, Jomar Apolinário Pereira, Linderlei 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 Sfalism 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, Hebnazer da Silva, Ires Maria Pizzetta 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, Patrícia 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 Demetrio 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 Schuath 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, Marlene Lúcia Merigueti, 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: Iracilde 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 Cachoeira 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 Volkers, Iza kipel, 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 Cavalari e Maria Teresa Lins Ribeiro da Costa. SRE Guaçu: Alcides Jesuina 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 Guimaraes, 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.

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 MÉDIO	
6 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS - ENSINO MÉDIO	57
6.1 Filosofia	61
6.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana.....	61
6.1.2 Objetivos da disciplina	61
6.1.3 Principais alternativas metodológicas.....	61
6.1.4 Conteúdo Básico Comum – Filosofia	64
6.1.5 Referências.....	70
6.2 História	75
6.2.1 Contribuição da disciplina para a formação humana.....	75
6.2.2 Objetivos da disciplina	79
6.2.3 Principais alternativas metodológicas.....	80
6.2.4 Conteúdo Básico Comum – História	85
6.2.5 Referências.....	92

6.3	Sociologia	95
6.3.1	Contribuição da disciplina para a formação humana.....	95
6.3.2	Objetivos da disciplina	95
6.3.3	Principais alternativas metodológicas	95
6.3.4	Conteúdo Básico Comum – Sociologia	97
6.3.5	Referências.....	102
6.4	Geografia.....	105
6.4.1	Contribuição da disciplina para a formação humana.....	105
6.4.2	Objetivos da disciplina	108
6.4.3	Principais alternativas metodológicas	109
6.4.4	Conteúdo Básico Comum – Geografia.....	112
6.4.5	Referências.....	115



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**

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, articu-

lando 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-

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.

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

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 privilegiamos 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 traz 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

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

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

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 Tupinikim 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.

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.

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).

Como os alunos aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens?

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-

soos 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.

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

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

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

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.

LIBÂNEO, 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, António. **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 Médio

6 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS - ENSINO MÉDIO

A área de *Ciências Humanas* no Ensino Médio – que inclui a Filosofia, a História, a Geografia e a Sociologia – 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, teriam maior coerência didática ao abrirem-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.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
Filosofia

6.1 Filosofia

6.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

A contribuição da Filosofia para a formação humana vincula-se à sua característica de análise, problematização e reconhecimento dos diferentes saberes, realidades, valores, poderes e, até mesmo, das diversas expressões do próprio pensamento filosófico em vista de uma atitude ética e política dos processos sociais, culturais e históricos de significação.

A especificidade da “atitude filosófica” consiste num pensamento autônomo, inovador, crítico e comprometido, cultural e historicamente, a partir das relações entre o si mesmo e o outro, como exercício de liberdade e vivência democrática, racional e sustentável, no que se refere aos aspectos étnicos, culturais e ambientais, sobretudo pela discussão rigorosa de conceitos em sua interpretação, elaboração e produção de textos e/ou imagens.

6.1.2 Objetivos da disciplina

- Proporcionar aos educandos uma “atitude filosófica” que dialogue, problematize e

confronte os processos de significação em geral;

- Favorecer ao educando a compreensão e ressignificação de tais processos, de modo a assumir um posicionamento crítico e transformador;
- Contribuir para que os educandos sejam produtores, autores e construtores de novas significações e não simples reprodutores de um processo já constituído;
- Problematizar, por meio do diálogo, os processos de significação produzidos pelo senso comum e pelas artes, letras, filosofias e ciências, visando ao aprimoramento de sua articulação conceitual para uma mais consistente intervenção cultural e histórica.

6.1.3 Principais alternativas metodológicas

O horizonte de abordagem das competências/habilidades e os conteúdos a elas relacionados devem permitir ao educando um pensar filosófico, conjuntamente, a partir da vida cotidiana (as *opções* de aplicabilidades) e da leitura de textos da tradição filosófica (as *sugestões* de referenciais teóricos). A competência fundamental da aprendizagem filosófica é a elaboração rigorosa de *conceitos*.

Reconhecendo-se a importância da subdivisão da Filosofia em cinco subáreas – História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e Filosofia Geral: problemas metafísicos –, ousamos propor uma abordagem da “cultura filosófica” que priorize a capacidade de crítica e de reelaboração conceitual do educando. Processo a ser construído e operacionalizado a partir dos universos investigativos de questionamentos e debates que perpassam as subáreas da Filosofia. Seria a possibilidade de se dividir o conteúdo programático a partir de universos ou eixos investigativos, tais como: a) *Sentir, existir, relacionar-se e fazer*: metafísica, ontologia, antropologia filosófica; b) *Pensar e conhecer*: epistemologia, teoria do conhecimento, lógica, estética/filosofia da arte, filosofia da religião; c) *Agir e transformar*: ética, filosofia política e social, filosofia do direito. Em que pese a aparência de certo enxugamento temático ou uma simples reorganização de temas, subjaz propriamente em cada ponto das competências e de seus respectivos conteúdos, mais do que “temas”, uma série de *questões conceituais para se estabelecer uma discussão e formação filosófica*.

Nos passos de um paradigma educacional democrático, não haveria temas exclusivamente filosóficos, mas estilos de problematização da “realidade”. Condizentes a

essa proposta pedagógica, devem as aulas de Filosofia centrar-se num processo de assimilação, contextualização, confronto e ressignificação ampla dos processos culturais e históricos, por meio de uma produção crítica e criativa de reelaboração conceitual, pessoal e/ou coletiva, através de: a) dinâmicas de grupo; b) mídias; c) projetos interdisciplinares; e d) textos da tradição filosófica.

Para não se estabelecer uma univocidade conceitual ou qualquer outro tipo de doutrinação teórico-valorativa que despreze a pluralidade de pontos de vista filosóficos, os eixos visam a oferecer diretrizes claras e objetivas para a prática docente e trazem uma abertura para opções teóricas, conceituais e de aplicabilidades conforme a escolha do educador de Filosofia. Cabe a esse fazer continuamente uma checagem de qual a melhor estratégia didático-metodológica para o processo de aprendizagem do filosofar.

Um currículo de Filosofia deve contemplar as diferenças sem desconsiderar o educador em suas próprias opções ético-políticas, sem impedir que as defendam; daí o elenco opcional de autores de referências para os Tópicos/conteúdos do CBC. Existem filosofias. Por isso a *extrema relevância* de que

a proposta curricular deve contemplar as grandes linhas das perspectivas metafísicas e pós-metafísicas das questões filosóficas, *num mútuo e enriquecedor tensionamento entre si*. Uma abordagem investigativa do pensamento filosófico é uma questão sobre o aprender a filosofar. Dever-se-ia discutir acerca da “não-neutralidade” na escolha dos chamados “temas filosóficos”. A Filosofia é uma disciplina de forte viés valorativo. A liberdade de opção teórico-valorativa não restringe seu papel formador, muito pelo contrário, as doutrinações é que podem sufocar a própria possibilidade do filosofar e, paradoxalmente, impedir um diálogo com as outras disciplinas, principalmente com as da área de humanas.

Lembremos, por fim, de que o critério de seleção bibliográfica, em sintonia com o que apresentamos, deveria se basear num ambiente investigativo, evitando textos fechados em si, extremamente esquemáticos e empobrecedores diante da complexidade das questões filosóficas. Um salutar texto didático de Filosofia é aquele que conduz o educando à discussão conceitual, como mostram os textos clássicos da História da Filosofia. Assim, no que concerne ao material didático para as aulas de Filosofia, dever-se-ia privilegiar a interpretação de textos e de imagens que exijam do educando uma atitude crítica e conceitual em consonância com as orientações e os princípios aqui sucintamente desenvolvidos.

6.1.4 Conteúdo Básico Comum – Filosofia

1º Ano – Pensar e Conhecer

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Valorizar o pensamento autônomo, inovador, crítico e comprometido cultural e historicamente pela interação com as diferentes opiniões e pelo estímulo à capacidade de investigação, raciocínio, conceitualização, interpretação, elaboração e produção de textos e/ou imagens.• Apresentar um modo especificamente filosófico de se formular e propor soluções a problemas, resguardando o valor da pluralidade de concepções filosóficas, contextualizando a sua tradição e inter-relacionando-a com as diversas áreas do saber como constitutivo da práxis educativa.	<ul style="list-style-type: none">• Estimular a elaboração rigorosa de conceitos por meio da apresentação, análise e confronto de opiniões e/ou correntes de pensamento, num reconhecimento da dialogicidade como valor humano e social.• Pesquisar, ler, interpretar e contextualizar textos da tradição filosófica em vista de uma produção crítica, pessoal e/ou coletiva, desse processo de investigação.• Fomentar uma cidadania ativa pela participação crítica e, consequentemente, por meio de: a) debates, seminários temáticos, organização de júri simulado; b) uso das diversas mídias (música, poesia, literatura, crônicas, jornal, internet, documentário e filme em vídeo); c) elaboração e produção de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares cujo foco seja a comunidade do entorno das unidades educacionais.	<p>1. Tópico: Pensamento, conhecimento e filosofia</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Indagação. Pensamento. Interpretação. Linguagem. Racionalização. Verdade. Formas do conhecimento. Senso comum. Atitude filosófica.- Aplicabilidades: Exigências do pensamento. Aprender a aprender. Uso ordinário da linguagem: gírias e expressões regionais. Pós-modernidade. Sociedade do conhecimento. Interdisciplinaridade.- Referenciais teóricos: filósofos pré-socráticos, Platão, Aristóteles, Epicuro, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Descartes, Hume, Kant, Pascal, Hegel, Marx, Husserl, Frege, Russell, Wittgenstein, Bakhtin, Jaspers, Popper, Bachelard, Kühn, Dilthey, Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Deleuze, Rorty, Derrida, Morin, Rubem Alves.
<p>Específica para esta série:</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender que o conhecimento, como uma construção social e histórica, implica uma visão crítica, comprometida e transformadora perante as diferentes formas de conhecimento.	<p>Específica para esta série:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar, relacionar, problematizar e interpretar os diferentes discursos sobre a “realidade”, sejam eles o senso comum ou as interpretações religiosas, artísticas, filosóficas e científicas, analisando os paradigmas e as fronteiras epistemológicas dessas interpretações em confronto com suas implicações, impactos e dilemas éticos atuais, a exemplo da diferença cultural, da igualdade econômica e da temática ambiental.	<p>2. Tópico: Religião</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sagrado. Símbolo. Rito. Espiritualidade. Secularização.- Aplicabilidades: Sincretismo. Fundamentalismo religioso. Religiosidade popular. Novos movimentos religiosos. Religiões indígenas. As religiões afro-brasileiras. As responsáveis de Vila Valério/ES.- Referenciais teóricos: Hesíodo, Sófocles, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Voltaire, Feuerbach, Malebranche, Schleiermeier, Hegel, Mounier, Maritain, M. Eliade, Maritain, Buber, Ricoeur, Vattimo.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
		<p>3. Tópico: Arte</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O gosto, o belo e o sublime. Belo artístico e belo natural. Tipos de arte. Arte de elite e arte popular. - Aplicabilidades: Arte e engajamento político e social. Literatura. Indústria do entretenimento: padronização e consumo cultural. Manifestações artísticas do Espírito Santo: congo e culinária capixabas. - Referenciais teóricos: Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Schiller, Kant, Nietzsche, Adorno, Benjamin, Heidegger.
		<p>4. Tópico: Ciência e técnica</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Método. Verificação. Paradigma. Crise de paradigma. - Aplicabilidades: Artesanato, técnica, tecnologia e produção industrial. Informática. A ciência como produção social. Neutralidade científica. Consumismo. Agenda 21. A situação do Espírito Santo: os impactos do agronegócio e da monocultura da cana e do eucalipto. - Referenciais teóricos: Platão, Bacon, Descartes, Kant, Comte, Dilthey, Bachelard, Popper, Kuhn, Gadamer.

2º Ano - Agir e Transformar

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o pensamento autônomo, inovador, crítico e comprometido cultural e historicamente pela interação com as diferentes opiniões e pelo estímulo à capacidade de investigação, raciocínio, conceitualização, interpretação e elaboração rigorosa de textos e/ou imagens. • Apresentar um modo especificamente filosófico de se formular e propor soluções a problemas, resguardando o valor da pluralidade de concepções filosóficas, contextualizando a sua tradição e inter-relacionando-a com as diversas áreas do saber como constitutivo da práxis educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a elaboração rigorosa de conceitos por meio da apresentação, análise e confronto de opiniões e/ou correntes de pensamento, num reconhecimento da dialogicidade como valor humano e social. • Pesquisar, ler, interpretar e contextualizar textos da tradição filosófica em vista de uma produção crítica, pessoal e/ou coletiva, desse processo de investigação. • Fomentar uma cidadania ativa pela participação crítica e, conseqüentemente, por meio de: a) debates, seminários temáticos, organização de júri simulado; b) uso das diversas mídias (música, poesia, literatura, crônicas, jornal, internet, documentário e filme em vídeo); c) elaboração e produção de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares cujo foco seja a comunidade do entorno das unidades educacionais. 	<p>1. Tópico: Ética</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moral, imoral e amoral. Bem. A universalidade e relatividade dos valores. Crise de valores. Virtudes. Normas morais e normas jurídicas. - Aplicabilidades: Moralismo. Cidadania. Bioética: eutanásia, aborto, drogas, eugenia, meio ambiente, etc. Direito de ter direito. Direito de associação. Direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. - Referenciais teóricos: Aristóteles, Sêneca, Cícero, Agostinho de Hipona, Montaigne, Spinoza, Rousseau, Kant, Nietzsche, Scheler, Maritain, Kelsen, Reale.
<p>Específica para esta série:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e estimular uma atitude ética e política no tocante à dignidade humana em seus diferentes aspectos e contextos, bem como à valorização e proteção do ambiente natural. 	<p>Específicas para esta série:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir, considerar, reconhecer e confrontar as múltiplas interpretações e expressões acerca das normas e dos valores humanos em sua historicidade, tanto em sua dimensão pessoal e existencial quanto em relação aos diferentes grupos sociais, principalmente com os que são discriminados por sua condição étnica, sexual, etária, física, econômica e/ou geográfica. • Construir um ambiente participativo e engajado em favor da tradição dos Direitos Humanos e do Estado democrático de Direito. • Analisar as causas das várias manifestações sociais da violência para uma ação ética e política transformadora e em prol de uma sociedade sem exclusões sociais. 	<p>2. Tópico: Política</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poder e força. Legitimidade. Hegemonia. Sociedade civil. Sociedade política. Estado-nação. Formas de governo. - Aplicabilidades: Vínculos comunitários. Ideologia. Aparelhos ideológicos: escola e meios de comunicação social. Partidos políticos. Nacionalismo. Autoritarismo e totalitarismo. Capitalismo e socialismo. Terceiro setor. Governos municipal, estadual e federal. Globalização neoliberal, movimentos antiglobalização e Fórum Social Mundial. - Referenciais teóricos: Sofistas, Platão, Aristóteles, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Morus, La Boétie, Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx, Althusser, Arendt, Bobbio.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
		<p>3. Tópico: Democracia</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Origem. <i>Práxis</i>. Democracia direta, participativa, representativa e como valor universal. Fragilidade da democracia. Crise de representação política. A tradição dos Direitos Humanos. - Aplicabilidades: Criança e adolescente em situação de risco pessoal e social. Movimentos sociais: estudantis, ecológicos, feministas, antirracistas, de pessoas com deficiência, de terceira idade, pela paz, pela terra e outros. Sistema prisional no Espírito Santo. - Referenciais teóricos: Sofistas, Platão, Aristóteles, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Morus, Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu, Hegel, Marx, Benjamin, Althusser, Arendt, Rawls, Bobbio, Habermas, Foucault, Agamben.

3º Ano - Sentir, Existir, Relacionar-se e Fazer

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o pensamento autônomo, inovador, crítico e comprometido cultural e historicamente pela interação com as diferentes opiniões e pelo estímulo à capacidade de investigação, raciocínio, conceitualização, interpretação e elaboração rigorosa de textos e/ou imagens. • Compreender as construções sociais e históricas das diferentes formas de conhecimento em vista de uma atitude ética e política em relação à produção dos diferentes tipos de conhecimento, sobretudo no tocante à dignidade humana em suas diferenças e à valorização e proteção do ambiente natural. • Apresentar um modo especificamente filosófico de se formular e propor soluções a problemas, resguardando o valor da pluralidade de concepções filosóficas, contextualizando a sua tradição e inte-relacionando-a com as diversas áreas do saber como constitutivo da práxis educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a elaboração rigorosa de conceitos por meio da apresentação, análise e confronto de opiniões e/ou correntes de pensamento, num reconhecimento da dialogicidade como valor humano e social. • Pesquisar, ler, interpretar e contextualizar textos da tradição filosófica em vista de uma produção crítica, pessoal e/ou coletiva, desse processo de investigação. • Fomentar uma cidadania ativa pela participação crítica e, conseqüentemente, por meio de: a) debates, seminários temáticos, organização de júri simulado; b) uso das diversas mídias (música, poesia, literatura, crônicas, jornal, internet, documentário e filme em vídeo); c) elaboração e produção de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares cujo foco seja a comunidade do entorno das unidades educacionais. 	<p>1. Tópico: Ser humano e sensibilidade</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepção. Dualismo corpo e alma. Amor. Desejo. Eroticidade. Amizade. Caridade. Solidariedade. - Aplicabilidades: Papéis sexuais e hierarquias de gêneros. Autoimagem. Práticas sociais e delimitação de diferenças etárias. As manifestações da violência: psicológica, física, doméstica e outras. Individualismo e vida gregária. - Referenciais teóricos: Platão, Agostinho de Hipona, Spinoza, Kant, Merleau-Ponty, Fromm, Rorty.
<p>Específicas para esta série:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular ações individuais e coletivas para a melhoria do conjunto da sociedade, em especial, no tocante ao consumo racional, tendo em vista uma atitude responsável em relação à saúde e ao meio ambiente. • Compreender o sentido e significado da própria existência e da produção simbólica a partir da relação entre o si mesmo e o outro, como exercício de liberdade e vivência democrática. 	<p>Específicas para esta série:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, valorizar, fortalecer e fomentar manifestações culturais locais e regionais, bem como problematizar setores das indústrias da cultura, analisando criticamente a ambiguidade de seus parâmetros de produção a partir de critérios midiáticos e de mercado. • Identificar, analisar e se posicionar diante das opções de trabalho e atuação profissional numa escolha ética e sustentável. • Identificar, problematizar e denunciar comportamentos inautênticos e desumanizantes em nível pessoal e coletivo, na esfera social, cultural, histórica, em especial quanto ao consumo e no tocante ao mundo do trabalho. 	<p>2. Tópico: Ser humano, existência e temporalidade</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentido. Cotidianeidade. Finitude. Liberdade. Natureza humana. - Aplicabilidades: Autenticidade. Crises existenciais. Determinismo e as condições da liberdade. Compromisso. Projetos de vida. Escolha profissional. Mortalidade. - Referenciais teóricos: Agostinho de Hipona, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche, Farias Brito, Sartre, Heidegger, Mounier, Jaspers, Buber, Levinás.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
		<p>3. Tópico: Ser humano, identidade e cultura</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subjetividade. Alteridade. Pessoa. Processo civilizatório. Etnocentrismo. Multiculturalismo. Interculturalidade: inculturação, enculturação, aculturação e transculturação. - Aplicabilidades: Identidade pessoal e relações interpessoais. Identidade social e relações intergrupais. Identidade cultural. Mito. Cultura local e a defesa da pluralidade contra a globalização. Preconceito, discriminação e ações afirmativas. Cultura de massa e cultura popular. Senso comum. Folclore. As comunidades indígenas e quilombolas do Espírito Santo. - Referenciais teóricos: Platão, Hegel, Gramsci, Cassirer, G. Marcel, M. Eliade, Heidegger, Sartre, Mondin, Levinás, Lima Vaz, Habermas.
		<p>4. Tópico: Ser humano e trabalho</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A dimensão do cuidado. Trabalho manual e intelectual. Dignidade e alienação. Progresso. Desenvolvimento. Urbanidade. Industrialização. - Aplicabilidades: Capitalismo. Socialismo. Urbanização industrial. Automação. Cooperativismo. Economia solidária. Códigos de ética profissional. Movimento sindical. Terceirização. Desemprego. Êxodo rural. Mobilidade urbana. A produção industrial do Espírito Santo e o meio ambiente: minério, árvores/água, petróleo, mármore. - Referenciais teóricos: Aristóteles, Locke, Adam Smith, Hegel, Marx, Escola de Frankfurt, Heidegger, Boff.

6.1.5 Referências

- ARANTES, P.; FAVARETTO, C. (Org.) **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC, 1993.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a lei nº. 9.304, de 20 de dezembro de 1996**.
_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2002.
- CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Poder Executivo, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção I.
- FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER, J. J. (Org.), **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002.
- GALLO, S. (Org.). **Ética e cidadania: caminhos da filosofia**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- _____; CORNELLI, G. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____; KOHAN, W. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. (Org.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Filosofia na escola, 5).
- _____. **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NIELSEN NETO, H. (Org.). **O Ensino de filosofia no 2º Grau**. São Paulo: SEAF/SOFIA, 1986.
- PIOVESAN, A. et al. **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002.
- ROCHA, R. P. da. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- VALLS, A. et al. **Diretrizes curriculares dos cursos de graduação em filosofia**. Brasília: MEC/ SESU, 1999.

SITES

- Portal Brasileiro da Filosofia — <http://www.filosofia.pro.br/>
- Escola *on line* de Filosofia — <http://www.ghiraldelli.pro.br>
- ANPOF — <http://www.anpof.org.br/>
- Filosofia e Idéias — <http://www.geocities.com/Athens/4539/>
- Projeto Simpozio — <http://www.cfh.ufsc.br/~simpozio/portugue.html>
- Filosofia Educação e Cultura — http://www.geocities.com/cobra_pages/
- Filosofia na Internet — <http://www.filonet.pro.br/>
- Filosofia Virtual — <http://www.filosofiavirtual.cjb.net/>

O Cortiço filosófico — <http://www.geocities.com/amarilla11/principal1.html>
Antigos Filósofos - Pensamentos e Máximas — <http://www.cris.bigardi.nom.br/filosofia/>
Mundo dos Filósofos — <http://www.mundodosfilosofos.com.br/>
Discursus: A filosofia e seus meios — <http://geocities.yahoo.com.br/discursus/>
Pausa para a Filosofia — <http://www.pfilosofia.pop.com.br/>
Fórum de Ensino de Filosofia — www.forumfilosofia.com
Estudante de Filosofia — <http://www.estudantedefilosofia.hpg.com.br/>
As Mulheres e a Filosofia — <http://www.asmulhereseafilosofia.hpg.ig.com.br/>
Crítica - Revista de Filosofia e ensino — <http://www.criticanarede.com>
Filósofos - temas e fóruns sobre autores e assuntos de Filosofia — <http://www.filosofos.com.br/>
Iniciação à Filosofia — <http://pages.madinfo.pt/filosofia/>
Consciência **Home Page** — <http://www.consciencia.org/>
Biblioteca Virtual Revolucionária — <http://www.geocities.com/autonomiabvr/>
Página do Professor João Virgílio Tagliavini (Depto. Educação - UFSCar) — <http://www.virgilio.com.br>
Estudante de Filosofia — <http://www.premierpropaganda.com.br/filo/>
O ensino da filosofia no Brasil (estudo) — <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830.pdf>
Filosofia na escola — <http://www.unbbr/fe/tef/filoesco/histbrasil.html>
Associação de Professores de Filosofia do Espírito Santo — http://br.geocities.com/apf_es/
Filosofia para crianças — www.cbfc.com.br e <http://www.centro-filos.org.br/>



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
História

6.2 História

6.2.1 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 com 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 ob-

jetos, novos problemas e novas 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, na diversidade de fontes, na necessidade de consolidação e historicização de conceitos, e na 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 de 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 obrigatório, um ensino

cada vez mais homogêneo deveria tornar o passado harmonioso, apagando as diferenças sociais e culturais e 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 as 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 de 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.

6.2.2 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 a 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 e 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).

6.2.3 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 pode ser pensado como um processo de construção do conhecimento histórico escolar.

Considerando essas especificidades, destacamos a necessidade de desenvolvimento de

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

Os conteúdos básicos e complementares da História ensinada (conceituais, procedimentais e atitudinais) são compreendidos como uma articulação entre as *habilidades* e *competências* (selecionadas pelo professor de acordo com o nível de ensino), entre os *tópicos/conteúdos* 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 gradação, portanto, deve partir dos objetivos e das metodologias que consideram os saberes prévios, não simplesmente de tópicos/conteúdos 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/conteúdos e as 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 pretenderam esgotar conteúdos a serem trabalhados em sala de aula no processo de construção do conhecimento histórico escolar. Ao contrário, ao agrupar os

principais tópicos/conteúdos selecionados como básicos pelos professores, tornam-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 realizados durante o processo de construção do conhecimento histórico escolar).

No caso do Ensino Médio, a problematização central de cada ano parte de questões do presente que permitem reflexões sobre as diversidades e que se desdobram em dois temas em torno dos conceitos de trabalho, ciência, cultura e poder. Trata-se, portanto, da historicização de temas presentes (o pensar historicamente). Dessa forma, a *História* será percorrida nos três anos, ficando a critério do professor a complexificação deste ou daquele período a partir da questão norteadora. Cada ano é dividido em três temas e

começa com uma *questão ou um problema a ser desenvolvida/o*. O segundo tema do ano é uma *forma de compreender representações*. O terceiro, por sua vez, diz respeito a uma *prática cultural* compreendida historicamente.

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 MÉDIO

Pensar Historicamente

(1º ao 3º ano)

Conceitos estruturantes:

Trabalho, Poder, Ciência, Cultura, Diversidades

Competências comuns:

- Compreender a sociedade, em seu processo de formação e mudanças, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana, considerando a si mesmo como agente social e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, relacionando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios e valores que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, e à justiça.
- Aplicar os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, e problematização diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Considerar a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para a produção de bens, serviços e conhecimentos, aplicando-as em planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe e de ações na vida cotidiana.
- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos, interpretando-as criticamente e construindo significados sociais, políticos, econômicos e culturais sobre a realidade.
- Compreender a ciência histórica como algo em construção, participando de algum modo em sua construção.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.

6.2.4 Conteúdo Básico Comum – História

1º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, considerando o papel das diferentes linguagens, agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção. • Construir uma identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos. • Posicionar-se criticamente diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e organizar os conceitos como representações da realidade organizadas pelo pensamento. • Reconhecer e analisar a natureza específica de cada fonte histórica. • Utilizar e elaborar textos interpretativos sobre o processo histórico. • Reconhecer a importância da interdisciplinaridade. • Buscar o sentido das relações e produções humanas no tempo, contextualizando-as e reconhecendo a possibilidade de várias interpretações. • Identificar anacronismos, evitando-os. • Compreender que as temporalidades e as periodizações são construções sócio-culturais e, portanto, históricas. • Relacionar o trabalho com as formas de poder, compreendendo sua importância nas transformações históricas. • Reconhecer que as formações sociais são resultado de várias culturas. • Analisar as relações de dominação, subordinação e resistência, considerando as construções sociais, políticas, econômicas e culturais. • Valorizar a memória histórica e sua preservação como um direito do cidadão. • Exercitar o conhecimento histórico de forma autônoma e crítica. 	<p>1) Relações de Trabalho, Relações de Poder...</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade, propriedade e exploração. • A revolução agrícola e as relações comerciais. • Relações de trabalho nas sociedades indígenas brasileiras e americanas. • Escravidão e servidão. • Divisão entre os sexos. • Divisão internacional do trabalho: o capitalismo. • Revolução industrial e revolução no campo. • Trabalho, classes sociais e cidadania. • Burguesia, operariado e ideologia. • Sindicatos e socialismos. • Terceirização, desemprego e trabalho informal: o trabalho no mundo contemporâneo (trabalho urbano e trabalho rural). • O trabalho e as transformações do meio ambiente. <p>Práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imprensa falada, escrita, digital: notícias de exploração do trabalho. • O trabalho e o trabalhador em fotografias, cinema e TV. • Relações de trabalho e de poder nos desenhos animados: Os Simpsons. • A história de vida como documento histórico. <p>Sensibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os excluídos da História: crianças, mulheres, prisioneiros, loucos... • Trabalho: dignidade, mérito ou punição. • Preconceitos e estereótipos. • Movimentos de inclusão social. • Grupos e formas identitárias.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
		<p>2) Ciência e Tecnologia</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias e fontes de energia. • A roda, o eixo, o fogo e a eletricidade. • Invenções, descobertas e contextos de produção. • As conquistas territoriais. • As conquistas marítimas. • As conquistas aeroespaciais. • Medicina e Farmácia: as doenças têm história (e suas curas também). • Escrita e comunicações. • Ciência e guerra: bombas, espionagem e guerra química. • Cientistas brasileiros conquistam o mundo. • O petróleo no Espírito Santo e as tecnologias de exploração. <p>Práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reinventando invenções: os modelos de Leonardo da Vinci, o telescópio de Galileu, o pêndulo, o relógio... • As formas de impressão e o computador. • Lendo documentos antigos e a prática da leitura paleográfica: o testamento de Vasco Fernandes Coutinho. <p>Sensibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O cientista no imaginário social. • É possível uma ciência para a paz? • O conceito eurocêntrico de ciência: a ciência de outras culturas, a ciência popular. <p>3) Mundo das Festas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toda cultura tem festa. • Nascimento e morte como festas. • A natureza e as festas sazonais: a permanência da cultura rural. • Festas urbanas, juventude e baladas. • Os feriados e datas comemorativas: festas cívicas, religiosas, <i>pagãs</i> e folclóricas. • Movimentos sociais, as festas das <i>minorias</i>, as festas do trabalhador. • Festas internacionais.

2º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar, fazer uso e produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. • Relativizar as diversas concepções de tempo e formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas. • Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os conceitos históricos de forma analítica no exercício da indagação e investigação com base em fontes diversas. • Reconhecer que o objeto da História são as relações humanas nos diferentes <i>espacetempos</i>. • Exercitar a interdisciplinaridade. • Construir sentidos para os fatos históricos, relacionando-os aos processos históricos. • Problematizar o presente nas dimensões individuais e sociais, comparando com outros contextos históricos. • Reconhecer e aplicar as relações entre as dinâmicas temporais: continuidades e rupturas; permanências e mudanças; sucessão e simultaneidade; passado, presente e o devir. • Respeitar as diversidades étnicas, religiosas, sexuais, classistas e geracionais, reconhecendo-as como construções históricas e manifestações culturais. • Identificar e analisar as construções da memória que possuem caráter propagandista. • Posicionar-se diante de injustiças, diferenciando igualdade e equidade, e reconhecendo os direitos pessoais e sociais. • Identificar os problemas da comunidade, participando da busca por soluções. 	<p>1) As relações do Oriente Islâmico com o Ocidente.</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Oriente na Antiguidade: a ideia de estado centralizado e de civilização. • O Ocidente na Antiguidade: Grécia e Roma, as relações com a cultura oriental. • Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. • O Islã invade a Europa: ciência e cultura. • As Índias orientais. • Escravos islâmicos no Brasil. • Industrialização e colonização: a divisão internacional do trabalho. • Imigração de sírios, turcos, libaneses e judeus para o Brasil (e Espírito Santo): diversidades étnicas e culturais entre os islâmicos. • O Pós-Guerra e o redesenho dos países na África e na Ásia: conflitos étnicos e religiosos. • Gandhi e o ideal pacifista: o poder da paz. • As colônias francesas e inglesas no norte da África. • O petróleo e o poder econômico dos países orientais: interferências no meio ambiente. • Israel e Palestina. • Iraque, Kwait, Afeganistão...: a quem interessa essas guerras? <p>Práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imprensa falada, escrita, digital: notícias do Oriente no presente. • O Islã visto pelo cinema e pela TV (desenhos animados). • O Islã nos <i>games</i>: O Príncipe da Pérsia. • O Corão como documento histórico. <p>Sensibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música e dança. • Vocábulos e hábitos orientais no Brasil. • A mulher na visão islâmica e judaica. • Formas de escrita e práticas de leitura. • Repensando estereótipos e preconceitos: piadas, charges e deboche. • Nacionalismos e identidades.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
		<p>2) Gênero e Sexualidade</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conceito de gênero. • O conceito de sexualidade. • A mulher na mitologia greco-romana. • A mulher nos grupos indígenas brasileiros. • A sexualidade como estratégia de poder. • Religiões e sexualidade. • Como a lei trata os sexos. • Movimentos feministas em todo o mundo. • Homossexualidade e direitos humanos. <p>Práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gênero e sexualidade no cinema. • Gênero e sexualidade: registros antigos. <p>Sensibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juventude e papel sexual. • Sexualidade e gravidez. • Sexualidade e religião. <p>3) Mundo da Moda</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moda e utilidades. • Moda e sentido de beleza. • Moda, consumo e globalização. • Moda e religião. • Moda e tecnologia. • Toda cultura tem moda. • A moda e a História. • A moda como questão de gênero e exercício da sexualidade.

3º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> Compreender as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. Fazer uso de argumentação crítica sobre os processos históricos, a partir das categorias e dos procedimentos próprios do discurso historiográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que os conceitos históricos são dinâmicos e se tornam específicos com a construção de representações. Reconhecer e utilizar diferentes linguagens. Ordenar e contextualizar a produção do conhecimento. Utilizar diferentes procedimentos metodológicos na construção do conhecimento histórico. Reconhecer os fatos do passado como processos sociais, resultados de posicionamentos diante de diferentes possibilidades. Reconhecer e analisar as relações entre as dinâmicas temporais: continuidades e rupturas; permanências e mudanças; sucessão e simultaneidade; passado, presente e o devir. Compreender que a história é construída por sujeitos históricos (individuais e plurais). Compreender e relacionar as diferentes formas de organização da vida social e das relações de poder, considerando a participação de homens e mulheres de diferentes etnias e gerações. Relacionar as diferentes manifestações artísticas com os contextos históricos de sua produção. Identificar as relações de poder nas diferentes instâncias da sociedade. Compreender a cultura como conjunto de representações, considerando os cotidianos. Considerar a pluralidade das memórias históricas, valorizando-as. Participar dos processos de construção e preservação da memória social. Conscientizar-se como sujeito responsável pela construção da História. Posicionar-se diante das questões do presente a partir de interpretações críticas do passado. 	<p>1) Nações e Nacionalismos</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conceito de Estado e suas transformações históricas. Princípios, doutrinas e ideologias. Os primeiros estados centralizados e as expansões imperiais. Outras formações: cidades-estado, feudalismo, os indígenas brasileiros. A formação dos Estados Nacionais: o Estado moderno europeu, o caso do Brasil, outras experiências americanas, a Europa no século XIX. Os discursos nacionalistas: conteúdo simbólico e a construção de heróis (inclusive Zumbi, Caboclo Bernardo e Maria Ortiz). Ideologias: nazismo, fascismo, integralismo (inclusive no Espírito Santo), sionismo, populismos. Conflitos nacionalistas. Estados e disputas étnicas (independência das colônias africanas e o apartheid). O nacional versus o estrangeiro (índios e portugueses; bandeirantes e emboabas; brasileiros e imigrantes no Brasil Republicano). O local e o mundial: neoliberalismo e globalização. <p>Práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Imprensa falada, escrita, digital: consumo e mercado. Literatura e historiografia nacionalista: comparações de discursos. Fotografias: a imagem vale mais que a palavra? <p>Sensibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Juventude e identidade. Quem é o povo? A força da tradição.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
		<p>2) Colonizações e Resistências</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sentido da colonização no mundo moderno. • Resistências indígenas na América. • Resistências religiosas. • Resistências dos escravos. • A Revolução Inglesa, Revolução Industrial e Revolução Francesa – consolidação da burguesia: movimentos conservadores? • A Revolução russa: o fim do império russo e a experiência socialista. • Gulags, ghettos e campos de concentração: formas de tortura e formas de resistência. • O sentido de colonização no mundo contemporâneo. • A Revolução Chinesa: operários e camponeses. • A Revolução Cubana: avanços e retrocessos na construção da liberdade. • Resistências no campo. • A resistência negra na África do Sul. • Militarismo no Brasil: a serviço de quem? • Resistências cotidianas: movimentos sociais. <p>Práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O cinema nos EUA como instrumento de colonização cultural. • O rock engajado e militante. • MPB e resistência à Ditadura. • Mitos da resistência: Che Guevara. <p>Sensibilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revolução cultural e movimento hippie. • Juventude: conservadorismo ou rupturas? • Consumo de drogas como estratégia de colonização ou forma de resistência?

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
		<p>3) Mundo das Artes</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sentido de arte. • O artista no imaginário social. • Toda cultura tem arte. • Arte como tradição, arte como colonização, arte como propaganda nacionalista. • Arte como resistência e arte como contradição. • Movimentos artísticos na História. • Arte e tecnologia. • Arte e publicidade. • Arte de rua.

6.2.5 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



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
Sociologia

6.3 Sociologia

6.3.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

A Sociologia é a ciência que estuda o convívio entre as pessoas, considerando a produção social e discursiva da diferença, em meio às variadas redes de relações, desde uma pequena família até grandes grupos étnicos, religiosos e geopolíticos, entre outros. Para a Sociologia, a subjetividade, a ação e os conhecimentos humanos são sempre sociais e constituídos em meio a negociações, traduções, lutas e disputas, às vezes, consensuais, às vezes, conflituosas, em torno da organização e ocupação do espaço e do tempo e pelo reconhecimento simbólico e material.

O estudo da Sociologia deve possibilitar ao aluno, por meio da investigação e do diálogo com o aporte teórico-metodológico do campo, o desenvolvimento de uma *“atitude sociológica”* voltada para a análise e a problematização do vivido no/do/com os contextos cotidianos e, assim, contribuir para que ele se compreenda como produto e produtor da sociedade em que está inserido e de sua própria vida.

6.3.2 Objetivos da disciplina

Possibilitar o desenvolvimento de *“uma atitude sociológica”* que permita ao aluno compreender-se como *“um ser social”*, compreender *“fenômenos sociais de seu cotidiano no contexto dos arranjos sociais, culturais, políticos e econômicos vigentes”*, local e globalmente, e ainda *“adquirir uma consciência crítica”* ou o que chamamos de *“um pensamento alargado e plural”* que lhe oriente a agir como um *“agente de transformação”* na luta por uma sociedade menos desigual, pela melhoria das condições socioambientais, pelo direito à igualdade econômica e à diferença cultural, pelo trabalho digno e criativo e por uma vida afirmativa e humanizada, em sociedades globalizadas, midiáticas, paradoxais e complexas.

6.3.3 Principais alternativas metodológicas

Partindo do princípio que o objetivo da Sociologia é possibilitar ao aluno uma atitude investigativa/cognitiva e uma prática social voltadas para a autonomia e a participação, através da compreensão da construção social da realidade e da emergência de ações

efetivas para transformá-la a cada dia, a cada escolha, a cada modo de saber e de fazer, a metodologia do ensino/aprendizagem passa necessariamente pela pesquisa e pela construção coletiva de conhecimentos e atitudes, a partir do alargamento das experiências e representações sociais cotidianas de todos os envolvidos no processo. Ou seja, o conhecimento precisa fazer sentido! E para isso precisa ser apropriado, contextualizado, negociado, confrontado, desconstruído e reconstruído.

As alternativas metodológicas, portanto, passam pelo ensino indissociável da pesquisa e da ação social. Nessa perspectiva, embora defendamos a necessidade da disciplina como espaço-tempo de contato com as teorias e perspectivas de abordagem dos fenômenos sociais desenvolvidos no campo, compreendemos que a *atitude sociológica* pode, e até deve, tornar-se, ao mesmo tempo transversal, transdisciplinar, ou conforme a organização do trabalho na escola, interdisciplinar, como, aliás, deve acontecer em todas as áreas do conhecimento. Essa transversalidade, transdisciplinaridade e/ou

interdisciplinaridade, contudo, só se concretiza no aluno. É nele que esses processos devem acontecer, mas isso depende também de uma atitude dos professores.

De imediato, destacamos os *usos críticos e criativos* das mídias (vídeos, filmes, programas de TV, internet, jornais e revistas, entre outras); a pesquisa de campo na comunidade, bairro, região, etc.; a produção de narrativas; a realização de entrevistas; as pesquisas junto a movimentos sociais, comunitários, ONGs, antigos moradores e líderes da comunidade; as pesquisas bibliográficas e documentais; as análises de obras de arte; a investigação dos espaços e equipamentos públicos; a realização de seminários; a produção de mídias alternativas (vídeo-documentários, histórias em quadrinhos, painéis fotográficos, fanzines, blogs, listas de discussão.); os estudos dirigidos, estudos de casos, promoção de debates, planejamento e execução de projetos na escola para discutir assuntos de interesse da comunidade; e as aulas expositivas dialogadas; incentivando o trabalho em equipe e a prática de aprender, no lugar do ensinar.

6.3.4 Conteúdo Básico Comum – Sociologia

1º Ano - Eixo: Ciência, Vida e Sociedade

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> Compreender e posicionar-se diante dos processos sociais, utilizando e construindo conhecimentos sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos e geográficos. Selecionar, relacionar e interpretar os diversos discursos sobre os fenômenos sociais para construir argumentações consistentes, tomar decisões e resolver problemas. Compreender o homem como um sujeito social, que se constitui e se transforma, ao mesmo tempo em que constitui e transforma o mundo, em meio a relações e interações com os outros, nas quais produz, traduz e compartilha materiais significantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar, comparar, relacionar e interpretar os diferentes discursos sobre a realidade, como as representações sociais, sejam elas científicas, literárias, religiosas e midiáticas, entre outras, bem como analisar suas implicações e seus dilemas, conforme os vários paradigmas. Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e análises realizadas. Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. Identificar, comparar, analisar e fazer usos criativos das tecnologias, meios e recursos de comunicação e de informação, como as TVs e rádios livres, comunitárias e estudantis, os blogs e os fóruns de discussão na internet. Distinguir, considerar e reconhecer as diferentes manifestações, valores, interesses e experiências de grupos estigmatizados por questões de etnia, gênero, sexualidade, ocupação, região geopolítica, faixa etária e religião, agindo de modo a preservar o direito à diferença sociocultural e à igualdade econômica, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual. Compreender as vias de ação política por meio das reivindicações e performances dos movimentos sociais contemporâneos e outras organizações da sociedade civil. Compreender a inter-relação entre sociedade e natureza e comparar e propor soluções para problemas socioambientais. Construir a identidade social e política aberta e negociada, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos. 	<ol style="list-style-type: none"> Comunidades e rivalidade; torcidas esportivas e violência; grupos comunitários e modos de habitar os lugares; comunidades de migrantes e demais minorias. A cidade. O Estado. A região. O país – a formação das nações; constituição e produção simbólica das identidades nacionais (mitos, heróis, hinos, bandeiras e demais símbolos pátrios); a formação étnica e cultural da sociedade brasileira; o rádio, a voz do Brasil, o cinema e a era Vargas; os esportes nacionais; a música brasileira, a televisão e o Governo Militar; o Brasil que a gente vê nas novelas, no folclore, nas festas populares, nas artes, na literatura, na imprensa, na publicidade e no cinema; o “jeitinho brasileiro”; estereótipos nacionais. O mundo – o paradoxo global/local; comunicação e consumo planetário; a configuração do poder global: os blocos político-econômicos e as corporações transnacionais; as lutas contra-hegemônicas: a sociedade civil globalmente organizada e a defesa dos patrimônios ecológicos e culturais da humanidade; cosmopolitismo e fundamentalismo. A sociologia como ciência – os vários discursos sobre o social (literatura, artes, urbanismo, paisagismo, música, cinema e TV, entre outros); a sociologia como discurso científico; contribuições das principais correntes de pensamento sociológico, suas interpretações da realidade e seus contextos históricos; o poder/saber oficial e os saberes/fazeres excluídos; a ciência como produção social, produção de conhecimentos, democracia e produção da vida em sociedade.

2º Ano - Eixo: Trabalho, Cidadania, Fé, Vida e Sociedade

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e posicionar-se diante dos processos sociais, utilizando e construindo conhecimentos sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos e geográficos. • Selecionar, relacionar e interpretar os diversos discursos sobre os fenômenos sociais para construir argumentações consistentes, tomar decisões e resolver problemas. • Compreender o homem como um sujeito social, que se constitui e se transforma, ao mesmo tempo em que constitui e transforma o mundo, em meio a relações e interações com os outros, nas quais produz, traduz e compartilha materiais significantes. • Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do tempo, do território, dos sujeitos, do ordenamento cultural, do modo de trabalho, das relações de poder, da organização social, da paisagem e do lugar. • Compreender e valorizar a cidadania e a democracia participativa, como formas de favorecer a ação e a autonomia do indivíduo na sociedade. • Compreender o processo histórico de formação da sociedade brasileira e capixaba. • Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente. • Compreender as transformações políticas, sociais e econômicas e os reordenamentos culturais nas sociedades contemporâneas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, comparar, relacionar e interpretar os diferentes discursos sobre a realidade, como as representações sociais, sejam elas científicas, literárias, religiosas e midiáticas, entre outras, bem como analisar suas implicações e seus dilemas, conforme os vários paradigmas. • Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e análises realizadas. • Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. • Identificar, comparar, analisar e fazer usos criativos das tecnologias, meios e recursos de comunicação e de informação, como as TVs e rádios livres, comunitárias e estudantis, os blogs e os fóruns de discussão na internet. • Distinguir, considerar e reconhecer as diferentes manifestações, valores, interesses e experiências de grupos estigmatizados por questões de etnia, gênero, sexualidade, ocupação, região geopolítica, faixa etária e religião, agindo de modo a preservar o direito à diferença sociocultural e à igualdade econômica, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalho na sociedade capitalista – a industrialização e o trabalho assalariado no Brasil; a fábrica e seu modelo de produção (fordismo); classes sociais; o funcionalismo público; o trabalho no campo, o setor de serviços; sindicalismo; ideologia e alienação; concorrência e monopólio; o socialismo como alternativa. 2. As mudanças no mundo do trabalho – neoliberalismo; globalização dos mercados; transnacionalização do capital; divisão internacional do trabalho; automação da produção; desemprego estrutural; terceirização; trabalho informal; a empresa como novo modelo de organização do trabalho (pós-fordismo); desenvolvimento econômico e degradação sócio-ambiental; capitalismo financeiro e economia “real”. 3. Trabalho imaterial/intelectual – novas tecnologias da informação e comunicação – recursos para produção e circulação do trabalho imaterial/intelectual; informação e conhecimento como mercadorias. 4. Novas exigências profissionais – empreendedorismo; empregabilidade e emprego; eficiência e eficácia; flexibilidade; criatividade; acompanhar mudanças; antever tendências; trabalhar em equipe; aprender a aprender. 5. Cidadania – ser cidadão; direitos civis, políticos e sociais; o papel do Estado: controle social e garantia de direitos; democracia representativa e participativa; capitalismo e exclusão; socialismo e autoritarismo; hegemonia; organismos internacionais de direitos humanos. 6. Religiosidade – saber, crer e acreditar; catolicismo; umbanda e candomblé; religiões indígenas, protestantes e pentecostais; carismáticos; budismo; o islã; como lidar com as religiões dos outros; fundamentalismo e sincretismo.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica. • Compreender as vias de ação política por meio das reivindicações e performances dos movimentos sociais contemporâneos e outras organizações da sociedade civil. • Compreender a inter-relação entre sociedade e natureza e comparar e propor soluções para problemas socioambientais. • Construir a identidade social e política aberta e negociada, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos. 	

3º Ano - Eixo: Cultura, Vida e Sociedade

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e posicionar-se diante dos processos sociais, utilizando e construindo conhecimentos sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos e geográficos. • Selecionar, relacionar e interpretar os diversos discursos sobre os fenômenos sociais para construir argumentações consistentes, tomar decisões e resolver problemas. • Compreender o homem como um sujeito social, que se constitui e se transforma, ao mesmo tempo em que constitui e transforma o mundo, em meio a relações e interações com os outros, nas quais produz, traduz e compartilha materiais significantes. • Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do tempo, do território, dos sujeitos, do ordenamento cultural, do modo de trabalho, das relações de poder, da organização social, da paisagem e do lugar. • Compreender a importância do patrimônio cultural e natural e respeitar as diferenças como produto e processo das relações políticas, econômicas, sociais e culturais, incluindo entre esses processos a ciência e a educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, comparar, relacionar e interpretar os diferentes discursos sobre a realidade, como as representações sociais, sejam elas científicas, literárias, religiosas e midiáticas, entre outras, bem como analisar suas implicações e seus dilemas, conforme os vários paradigmas. • Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e análises realizadas. • Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. • Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor. • Identificar, comparar, analisar e fazer usos criativos da comunicação e de informação, como as TVs e rádios livres, comunitárias e estudantis, os blogs e os fóruns de discussão na internet. • Distinguir, considerar e reconhecer as diferentes manifestações, valores, interesses e experiências de grupos estigmatizados por questões de etnia, gênero, sexualidade, ocupação, região geopolítica, faixa etária e religião, agindo de modo a preservar o direito à diferença sociocultural e à igualdade econômica, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura – conceitos; cultura como patrimônio; cultura como modo de vida de uma população; cultura como processo; contra-cultura; reinvenção da cultura como diferencial de troca no mercado global; capital cultural. 2. Cultura de massa – problematização das noções de cultura erudita, cultura de massa e cultura popular; indústria cultural; a influência das mídias nos modos de vida das pessoas e na organização do tempo e do espaço. 3. Identidade cultural – Hegemonia e padronização da identidade local, nacional e planetária; a identidade e suas diferenças negativas: as minorias; o papel das ciências, das mídias e das artes na produção/desconstrução discursiva da hegemonia; identidades culturais no Espírito Santo. 4. Multiculturalismo – Condições históricas do surgimento dos movimentos legítimos de minorias que ficaram à margem das identidades hegemônicas nas grandes metrópoles. O multiculturalismo fabricado pelas mídias, pelas corporações e pelo turismo. A perspectiva crítica em que relação à diferença socialmente produzida e à perspectiva liberal/administrativa da diversidade. 5. Movimentos sociais contemporâneos e a problematização das identidades hegemônicas – movimentos étnicos; movimentos feministas; movimentos gays; movimentos ecológicos; movimentos pacifistas; movimentos pela terra; movimentos de juventude e movimentos de idosos, entre outros; a performance cultural como via de ação política; o direito à diferença cultural e à igualdade econômica.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e valorizar a cidadania e a democracia participativa, como formas de favorecer a ação e a autonomia do indivíduo na sociedade. • Compreender o processo histórico de formação da sociedade brasileira e capixaba. • Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente. • Compreender as transformações políticas, sociais e econômicas e os reordenamentos culturais nas sociedades contemporâneas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as vias de ação política por meio das reivindicações e performances dos movimentos sociais contemporâneos e outras organizações da sociedade civil. • Compreender a inter-relação entre sociedade e natureza e comparar e propor soluções para problemas socioambientais. • Construir a identidade social e política aberta e negociada, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos. 	<p>6. Cultura e cidadania - unidade e heterogeneidade – movimentos em redes e o Fórum Social Mundial - a articulação global de movimentos específicos ou locais; a afirmação da diferença como processo do vivo; as novas tecnologias da informação; às diásporas e os hibridismos culturais como processos para a construção do comum como articulação entre singularidades; cidadania, militância cultural e internet; as performances ganham às ruas e às mídias como táticas de ação política; comunicação comunitária e demais alternativas na produção dos interesses comuns (blogs, vídeos, rádios livres, TVs comunitárias, etc.).</p>

6.3.5 Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.

AUGÉ, Marc. **¿Por qué vivimos? por una antropología de los fins**. Barcelona: Gedisa, 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. v. 1 (Artes de fazer).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: ____ (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACEDO, Elizabeth (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
Geografia

6.4 Geografia

6.4.1 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, expandiu-se no questionamento, na crítica e na denúncia dos processos de exploração, apropriação, controle e 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 e 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 do/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 de 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; 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; e 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(as) afrodescendentes, indígenas, migrantes, portadores de deficiências ou 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 aprendente 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 pessoas 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, afirmação das ações individuais e coletivas na transformação de situações locais e globais, e 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 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 [...], e 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 numa sociedade justa e democrática.

A alfabetização cartográfica e a geográfica favorecem 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.

6.4.2 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 de 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, invisibilidade ou exclusão social, política, econômica ou cultural de parcelas da população por diferenças de quaisquer ordens.
- Apresentar categorias geográficas que atuem como base na análise espaço-geográfica.
- 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 relações espaçotemporais 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 de conservação que potencializem a valorização do patrimônio geofísico e cultural, local e global.

6.4.3 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 infraestrutura 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 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, de dignidade, de 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 proposições, que não se esgotam na dimensão de conteúdos dispostos naquele material didático, sem contudo ser o condutor da prática pedagógica e, menos ainda, 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 de desenho, teatro, música, escrita e 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, o estudo do meio sustentarão alternativas metodológicas, como a observação e a coleta de dados por meio de instrumentos, por exemplo, 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 tan-

tos 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.

Eixos:

Conceituais

1. Espaço geográfico
2. Paisagem
3. Lugar
4. Região
5. Território

6. Sociedade
7. Natureza
8. Meio ambiente

Procedimentais

1. Escala geográfica
2. Escala temporal
3. Representações cartográficas
4. Localização e orientação
5. Ações investigativas: observação, experimentação

Atitudinais:

1. Sustentabilidade: cuidados com o consumo, a produção, a exploração e a apropriação
2. Convivência com diferenças e diversidades
3. Solidariedade e colaboração em grupos de vivência
4. Avaliação de intervenções no espaço geográfico
5. Valorização da vida
6. Exercício da ética e da cidadania
7. Disposição para produção de conhecimento e desmistificação de tabus e preconceitos

6.4.4 Conteúdo Básico Comum – Geografia

1º Ano

Lugares e paisagens: transformações na natureza e nas sociedades (Planeta Terra)

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none">1. Compreender e localizar fatos, fenômenos e processos das sociedades e da natureza, analisando sua extensão e seu tempo de ocorrência no espaço geográfico.2. Relacionar a dinâmica populacional e a organização social aos fluxos de produção, consumo e circulação de produtos.3. Compreender e valorizar fundamentos da cidadania e da democracia, para promover ações efetivas, responsáveis e conscientes do indivíduo no espaço geográfico.4. Dominar e fazer uso de procedimentos de pesquisa, produzindo e monitorando dados, informações, análises e avaliações sobre questões do espaço geográfico.5. Ler, escrever e interpretar textos em diferentes linguagens fazendo uso deles na produção, investigação e intervenção geográfica.6. Desenvolver raciocínios geográficos para explicar e representar fenômenos, fatos e processos locais e globais em diferentes linguagens.7. Problematicar o espaço geográfico, em suas diversas dimensões e em diferentes tempos, formulando questões e elaborando possíveis respostas.	<ol style="list-style-type: none">1. Compreender processos, fatos e fenômenos que explicam a dinâmica composição do espaço geográfico.2. Identificar, em elementos que caracterizam o espaço geográfico, transformações em tempo geológico, histórico e linear.3. Investigar, calcular e analisar índices, taxas e demonstrativos do movimento, do crescimento, da estrutura, da distribuição e da produção de populações.4. Realizar procedimentos de pesquisa e de registros geográficos em diferentes fontes e linguagens.5. Analisar e representar, criticamente, questões geográficas, por meio da cartografia escolar e de outras linguagens.6. Avaliar e propor diferentes práticas para manutenção da sustentabilidade mundial e promoção da paz social.	<p>APRENDIZAGENS E SABERES</p> <p>1. A relação entre movimentos da Terra e a organização do espaço geográfico. As paisagens mundiais 2. A dinâmica da Litosfera. Continentes e oceanos. Relevo terrestre. Minerais e rochas. Solos: práticas de manejo e conservação. 3. Recursos naturais e modos de produção: o capital mundializado. 4. A relação entre a urbanização e a organização campesina contemporânea: paisagens, produções e modos culturais. 5. População: teorias, estrutura, distribuição. 6. Fluxos e redes: mercadorias, valores, ideias, informação, serviços e pessoas.</p> <p>LINGUAGENS E DIZERES</p> <p>A cartografia no pensamento, na representação e na leitura do espaço geográfico. A ideologia dos mapas. Localização e orientação. Mapas, maquetes, imagens de satélites, fotos aéreas. Fusos horários. Gráficos e tabelas. Índices, fluxos e taxas populacionais.</p> <p>PESQUISAS E FAZERES</p> <p>A Geografia, leitura de mundo e escrita da vida. A dinâmica relação entre os componentes das paisagens e dos lugares.</p> <p>SENSIBILIDADES E PODERES</p> <p>Questões populacionais: movimentos e problemas; minorias étnicas e culturais: integração na sociedade. Pobreza e riqueza, consumo e desperdício. Preconceitos e discriminações no contexto escolar e planetário. Culturas afrodescendentes, indígenas e migrantes na sociedade brasileira. Serviços básicos no meio rural e urbano: cidadania.</p>

2º Ano

Territórios e regiões: expressões de poder e de identidades (do Brasil e do Espírito Santo ao mundo)

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none"> Investigar, reconhecer e compreender fenômenos, fatos e processos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação de dados, identificando singularidades e/ou generalidades do espaço geográfico. Analisar e representar, criticamente, fenômenos, fatos e processos geográficos, por meio da cartografia escolar e de outras linguagens. Utilizar procedimentos, metodologias e raciocínios geográficos ao associarem dados e informações de diferentes campos do conhecimento científico para compreender, explicar e representar fenômenos, fatos e processos locais e globais. Reconhecer e aplicar escalas cartográfica e geográfica para representar, organizar e conhecer a localização, a distribuição e a frequência de fenômenos, fatos e processos de caráter físico e humano. Compreender as relações entre a territorialização, conflitos entre sociedades e produção econômica no espaço geográfico. Reconhecer a atual organização territorial mundial e mudanças recentes na configuração espacial internacional. 	<ol style="list-style-type: none"> Analisar e representar fenômenos, fatos e processos geográficos, por meio da cartografia escolar e de outras linguagens. Compreender processos, fatos e fenômenos cujo acontecimento e integração explicam a dinâmica composição do espaço geográfico. Identificar e relacionar diferentes formas de territorialização no espaço mundial. Aplicar critérios de categorização de elementos do espaço geográfico, caracterizando suas dinâmicas e processos. Ler e registrar criticamente, em diferentes linguagens, aprendizagens e proposições geográficas. Associar fluxos de pessoas, capital e mercadorias às questões de territorialidade, fronteiras e limites, na atual organização mundial. 	<p>APRENDIZAGENS E SABERES</p> <p>1. Regiões brasileiras, marcas do Brasil em todos os cantos. Regiões do Espírito Santo. A dinâmica relação entre os componentes das regiões. Critérios de delimitação de regiões. Regiões mundiais: geopolíticas, econômicas. Biomas e domínios morfoclimáticos. 2. A dinâmica da atmosfera: elementos e fatores, classificação e tipos de clima. 3. Territorialização: fronteiras em movimento. O território brasileiro. O território do Espírito Santo. 4. Territorialização dos recursos energéticos: origem, localização das fontes, circulação e produção.</p> <p>LINGUAGENS E DIZERES</p> <p>Mapas mundiais: as projeções a serviço de poderosos. A rede internacional de computadores: ferramenta para leituras e análises de representações cartográficas. Programas e sites: fotos aéreas, mapas, imagens de satélites – usos.</p> <p>PESQUISAS E FAZERES</p> <p>Cultura: identidades, modificações, conquistas e a globalização. Questões territoriais do Espírito Santo: limites e fronteiras.</p> <p>SENSIBILIDADES E PODERES</p> <p>Nacionalismo e separatismos. Tensões, conflitos e guerras. Migrantes: hibridismo cultural, neonazismo, xenofobia. Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida das sociedades: Conferências, organismos internacionais.</p>

Espaço geográfico: uma compreensão dos territórios, das regiões, dos lugares e das paisagens... (do mundo ao lugar de vivência)

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar o papel dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana. 2. Investigar, reconhecer e compreender fenômenos, fatos e processos espaciais. 3. Analisar e representar, criticamente, fenômenos, fatos e processos geográficos, por meio da cartografia escolar e de outras linguagens. 4. Dominar e fazer uso da cartografia e de representações geográficas para localizar a distribuição e a frequência de fenômenos, fatos e processos de caráter físico e humano. 5. Avaliar problemas das populações mundiais empreendendo raciocínios e argumentações geográficas para promover a convivência solidária e a cultura da paz. 6. Fazer uso de percepção espaço-temporal, representando em diferentes linguagens compreensões sobre intervenções e cuidados no/ com lugar de vivência e mundo. 7. Analisar, interdisciplinarmente, relações entre preservação e degradação da vida no planeta, considerando a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional, global. 8. Dominar e fazer uso de procedimentos de pesquisa, produzindo e monitorando dados, informações, análises e avaliações sobre questões do espaço geográfico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar processos de produção econômica e cultural de sociedades com políticas de regulação de populações. 2. Usar imagens de satélite, fotos aéreas e outras representações do espaço geográfico para analisar questões geográficas. 3. Identificar processos naturais agravados por intervenções humanas, analisando impactos nos contextos local e global. 4. Elaborar, analisar e avaliar propostas de intervenção solidária para consolidação dos valores humanos e de equilíbrio ambiental. 5. Propor formas de redução de hábitos de consumo e de combate a sistemas produtivos predatórios ambientais e sociais. 6. Compreender teorias e dinâmicas populacionais, conhecendo seu processo de formação de identidades das populações e avaliando seus problemas. 7. Comparar novas tecnologias e modificações nas relações da vida social, no mundo do trabalho e na globalização. 8. Pensar e agir geograficamente. 	<p>APRENDIZAGENS E SABERES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fenômenos da natureza: alterações antrópicas e implicações em sua dinâmica global-local e local-global 2. A dinâmica da hidrosfera: água no planeta. Bacias hidrográficas, rios, lagos. Águas oceânicas. 3. Técnicas e tecnologias na organização da produção e do trabalho. Divisão internacional do trabalho e da produção. 4. Globalização: aspectos conceituais e desdobramentos no espaço geográfico. 5. O arranjo contemporâneo do espaço geográfico mundial. O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos. Blocos econômicos, associações políticas internacionais. 6. Fluxos, estradas e redes: circulação de ideias, tecnologias, pessoas, mercadorias, comunicações e informações. <p>LINGUAGENS E DIZERES</p> <p>Fotos aéreas e imagens de satélites. Sensoriamento remoto. Produção de textos verbais e imagéticos. Maquetes, mapas, gráficos, tabelas.</p> <p>PESQUISAS E FAZERES</p> <p>O uso de dados, documentos e representações geográficas na interpretação de fatos, fenômenos e processos naturais e sociais. Espírito Santo: inserção política, social, cultural, econômica e ambiental, no cenário mundial. Questões geográficas locais.</p> <p>SENSIBILIDADES E PODERES</p> <p>Teledetecção: satélites a serviço da questão ambiental e os acordos ambientais internacionais. Questões ambientais. Tensões e conflitos: a água como motivo. Diversidades e diferenças no mundo globalizado. Cultura da paz.</p>

6.4.5 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. **Geografafes,** 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.



Secretaria
da Educação

