

REFERENCIAL CURRICULAR



Lições do

Rio Grande

Linguagens Códigos e suas Tecnologias
Artes e Educação Física

Volume II



Sumário

3

Introdução

- 05 Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais
- 11 Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21
- 25 Por que competências e habilidades na educação básica?
- 29 A gestão da escola comprometida com a aprendizagem
- 37 Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física

Arte

- 53 Artes Visuais – Dança – Música – Teatro
- 55 Artes Visuais
- 67 Estratégias para ação
- 70 Referências
- 72 Dança
- 82 Estratégias para ação
- 83 Referências
- 85 Música
- 94 Estratégias para ação
- 96 Referências
- 98 Teatro
- 107 Estratégias para ação
- 109 Referências

Educação Física

- 113 Apresentação
- 114 1. Competências da Educação Física na educação básica
- 117 2. Princípios orientadores do Referencial Curricular da Educação Física
- 118 3. Organização do Referencial Curricular
- 127 4. Mapas de competências e conteúdos por temas e subtemas estruturadores
- 160 5. Estratégias para o desenvolvimento das competências
- 174 Referências
- 176 Anexo 1
- 179 Anexo 2



4



Lições do Rio Grande

Referencial Curricular para as escolas estaduais

Mariza Abreu

Secretária de Estado da Educação

No Brasil e no Rio Grande do Sul, hoje o principal desafio é melhorar a qualidade da educação de nossos alunos. E isso é difícil. Até algum tempo atrás, precisávamos aumentar o número de vagas. O desafio era expandir o acesso à educação escolar. Isso era mais fácil, pois se tratava de construir uma escola, inaugurá-la e aumentar o número de matrículas.

Hoje, o acesso à escola está, em grande parte, resolvido ou relativamente encaminhado em todo o País e aqui no Estado, especialmente no ensino fundamental e médio. Ainda é problema na educação infantil, responsabilidade dos Municípios, e é também problema na educação profissional, responsabilidade dos Estados. Mas no ensino fundamental no RS, é de 98% a taxa de escolarização das crianças nas escolas estaduais, municipais ou particulares. E 77% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no sistema de ensino. É um percentual ainda pequeno quando comparado com a meta de escolarizar no mínimo 98% também da população nessa faixa etária. E muitos desses jovens ainda estão atrasados, cursando o ensino fundamental. Entretanto, somadas as vagas nas escolas públicas e particulares do ensino médio, há vaga para todos os jovens de 15 a 17 anos residentes no Rio Grande do Sul.

É verdade que existe problema na distribuição geográfica dessas vagas. Às vezes faltam vagas em alguns lugares e há excesso noutros, principalmente nas cidades grandes e mais populosas, naquelas que recebem população de outras regiões ou de fora do Estado. Às vezes, nas cidades grandes, falta em alguns bairros e sobra em outros. E no

ensino médio, há ainda o problema de inadequação entre os turnos, com falta de vagas no diurno.

Mas o grande desafio em todo o Brasil e no Rio Grande do Sul é a falta de qualidade da educação escolar oferecida às nossas crianças e jovens. Colocamos muitos alunos na escola e os recursos públicos destinados à escola pública não aumentaram na mesma proporção e, em consequência, caiu a qualidade, as condições físicas das escolas pioraram, baixou o valor dos salários dos professores, cresceram as taxas de reprovação e repetência e reduziu-se a aprendizagem.

Melhorar a qualidade é muito mais difícil. Em primeiro lugar, ninguém tem a fórmula pronta, pois, para começar, já não é tão simples conceituar, nos dias de hoje, o que é qualidade da educação. Depois, não é palpável, não se “pega com a mão”, como escola construída e número de alunos matriculados. E depois, não é tão rápido.

Construir escola é possível de se fazer no tempo de um governo e de capitalizar politicamente. Qualidade da educação é mais lenta no tempo, mais devagar. E tem mais um problema. De modo legítimo, os governantes movimentam-se atendendo a demandas da população. E educação de qualidade não é ainda uma demanda de todos. Por isso, apesar dos discursos políticos e eleitorais, na prática a educação não tem sido prioridade dos governos. Nas pesquisas de opinião, em geral, segurança, saúde e às vezes também emprego aparecem antes da educação nas preocupações da população. Isso porque já há vaga para todos, ou quase todos na escola pública, e, por exemplo, tem merenda

para as crianças. As maiores reclamações da população referem-se a problemas com o transporte escolar ou a falta de professores. Dificilmente alguém reclama que seu filho não está aprendendo. Dificilmente os pais ou a sociedade se mobilizam por falta de qualidade da educação.

Por tudo isso é que se diz que, se queremos educação de qualidade para todos, precisamos de todos pela educação de qualidade. E a melhoria da qualidade só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade.

Como exemplos, em nosso governo, encontramos uma solução para o problema do transporte escolar, por meio da aprovação, após longa e proveitosa negociação com os prefeitos através da FAMURS, de uma lei na Assembléia Legislativa criando o Programa de Transporte Escolar no RS. Junto com as direções, a Secretaria de Educação está aperfeiçoando o processo de matrícula, rematricula e organização das turmas das escolas estaduais. A confirmação da rematricula permite realizar um levantamento dos alunos que continuam frequentando a escola, eliminando os que deixam a escola por abandono ou são transferidos e ainda constam na listagem de alunos. Ao mesmo tempo, reaproxima os pais da escola, pois a relação da família com a escola é uma das primeiras condições para que o aluno aprenda. De 2007 para 2008, a organização das turmas das escolas em parceria com as CRE's e a Secretaria foi realizada de forma artesanal, em fichas de papel; de 2008 para 2009, mais um passo – utilizamos o nosso INE, a Informática na Educação. E também está sendo feita uma pesquisa sobre o perfil socioeconômico das comunidades escolares para promover política de equidade em nossas escolas. A partir de agosto de 2008, aperfeiçoamos a autonomia financeira das escolas, com atualização do número de alunos matriculados, pois até então eram ainda utilizados os dados de 2003, e aperfeiçoamos os critérios de repasse dos recursos. Ao mesmo tempo, o valor mensal repassado às

escolas aumentou de 4,2 milhões para 5,4 milhões. Considerando-se a redução da matrícula na rede estadual, pelo decréscimo da população na idade escolar e a expansão da matrícula nas redes municipais, o valor da autonomia financeira aumentou de R\$ 3,99 para R\$ 4,18 por aluno.

Em junho de 2008, foi lançado o Programa Estruturante Boa Escola para Todos, com cinco projetos: SAERS – Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul; Professor Nota 10; Escola Legal; Sala de Aula Digital e Centros de Referência na Educação Profissional. Precisamos de escolas com boas condições de funcionamento. Se muitas escolas estaduais encontram-se em condições adequadas, isso se deve muito mais aos professores e às equipes de direção que conseguiram se mobilizar e mobilizar suas comunidades para fazer o que o Governo do Estado, nesses quase 40 anos de crise fiscal, não foi capaz de fazer. Mas temos muitas escolas que não conseguiram fazer isso, ou porque suas direções não se mobilizaram o suficiente ou porque suas comunidades não tinham condições de assegurar os recursos necessários para fazer o que o governo não conseguia fazer. É difícil, em pouco tempo, recuperar o que o governo, em 30 ou 40 anos, não fez. Estamos realizando um esforço imenso para isso. Uma das primeiras medidas que o governo adotou foi assegurar que o salário-educação fosse todo aplicado nas despesas que podem ser realizadas com esses recursos. Pela lei federal, o salário-educação não pode ser utilizado na folha de pagamento dos servidores da educação ou outros quaisquer. Entretanto, o salário-educação saía da conta própria onde era depositado pelo governo federal e, transferido para o caixa único do Estado, não retornava às despesas em que pode ser aplicado.

Para uma educação de qualidade é necessário levar às escolas a tecnologia da informação. É um processo complicado no Brasil e em todo o mundo, como tivemos oportunidade de observar quando acompanhamos o Colégio Estadual Padre Colbachini, de Nova

Bassano, no Prêmio Educadores Inovadores da Microsoft, etapa internacional em Hong Kong. Não adianta instalar laboratório de informática nas escolas se, nas salas de aula, o ensino continuar a ser desenvolvido apenas com quadro negro, giz e livro didático. E o laboratório for um espaço utilizado uma ou duas vezes por semana para aprender informática ou bater papo na internet, em geral com o atendimento de um professor específico, enquanto os professores do currículo continuam a não utilizar *softwares* educacionais. O laboratório de informática precisa vir a funcionar como aquela antiga sala de áudio-visual, onde se tinha o retroprojetor ou a televisão com o vídeo-cassete. Para utilizar esse espaço didático, os professores se agendavam para dar aulas específicas das suas disciplinas. É preciso um servidor de apoio, de multi-meios, que saiba operar o *hardware*, mas os professores precisam ser capacitados para usarem a tecnologia da informação – os laboratórios com os microcomputadores e os *softwares* educacionais – como recursos didáticos em suas aulas. Em parceria com o MEC, nossa meta é instalar mais 500 laboratórios nas escolas estaduais em 2009, com parte dos microcomputadores comprados pela Secretaria e outros recebidos do MEC, através do PROINFO.

O Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul é constituído por duas ações: o Projeto de Alfabetização de Crianças de Seis e Sete Anos e o Sistema de Avaliação Externa da Aprendizagem. O Projeto de Alfabetização foi iniciado em 2007, pois o Brasil acabara de introduzir a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade e de ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos letivos, por meio de duas leis federais respectivamente de 2005 e 2006. O desafio passou a ser o de alfabetizar as crianças a partir dos 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental. Nossa proposta é construir uma matriz de habilidades e competências da alfabetização, começando com o processo de alfabetização aos 6 anos para completá-lo no máximo no segundo ano, aos 7 anos. O

projeto piloto foi estendido em 2008 para as crianças de 7 anos no segundo ano do ensino fundamental e reiniciado com novas turmas de crianças de 6 anos no primeiro ano. Em 2009, o projeto deixou de ser piloto e foi generalizado na rede estadual, pois passou a ser oferecido a todas as turmas com crianças de 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental neste ano. O Projeto de Alfabetização da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul adotou três propostas pedagógicas testadas e validadas em experiências anteriores: o GEEMPA que desenvolve uma proposta pós-constructivista de alfabetização; o Alfa e Beto que se constitui num método fônico de alfabetização e o Instituto Ayrton Senna que trabalha uma proposta de gerenciamento da aprendizagem, com base no método de alfabetização já utilizado pela escola. O Projeto Piloto, financiado em 2007 com recursos da iniciativa privada e, em 2008 e 2009, com recursos do MEC, foi desenvolvido em turmas de escolas estaduais e municipais, distribuídas em todo o Estado. Para toda a rede estadual, em 2009 o Projeto é financiado com recursos próprios do governo do Rio Grande do Sul.

O SAERS – Sistema de Avaliação Externa de Aprendizagem, iniciado em 2007 de forma universal nas escolas estaduais, é complementar ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar desenvolvido pelo Ministério da Educação. O governo federal aplica o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – desde o início dos anos 90, numa amostra de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio e, desde 2005, a Prova Brasil em todas as escolas públicas de ensino fundamental com mais de 20 alunos nas séries avaliadas.

A avaliação é realizada para melhorar a qualidade da educação, para que os professores possam, por meio da entrega dos boletins pedagógicos às escolas, apropriar-se dos resultados da avaliação e, com isso, melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Mas o Projeto mais importante do Programa Boa Escola para Todos é o Professor Nota

10, pois não existe escola de qualidade sem professor de qualidade, com boa formação, elevada auto-estima e comprometido com a aprendizagem de seus alunos. Para isso, é necessário uma formação continuada oferecida pelo Governo do Estado.

Desde 2008 já foram realizadas várias ações de formação continuada para os professores, como o Progestão, programa de formação continuada à distância para gestores escolares, desenvolvido pelo CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação.

Embora o governo estadual anterior tenha adquirido o material instrucional do Progestão, não implementou o programa para gestores das escolas estaduais. Desde 2000, o curso somente foi oferecido em alguns Municípios gaúchos para gestores municipais. Desenvolvemos o PDE Escola, junto com o MEC, o Acelera Brasil, e uma série de ações de capacitação para professores de diferentes modalidades de ensino, como educação indígena, especial, prisional, de jovens e adultos, etc. Chegamos a capacitar em 2008 mais de 16 mil dos nossos cerca de 80 mil professores em atividade na rede estadual de ensino.

E agora estamos entregando para vocês as Lições do Rio Grande. No Rio Grande do Sul, como no Brasil, o processo social e educacional desenvolve-se de maneira pendular.

Nos anos 50/60 até os anos 70, tivemos um processo muito centralizado no que se refere a currículos escolares. Os currículos eram elaborados nas Secretarias de Educação e repassados às escolas, para que elas os executassem. Aqui no Rio Grande do Sul, inclusive os exames finais eram feitos na própria Secretaria de Educação e eram enviados a todas as escolas do Estado, para serem aplicados. Eram elaborados não para avaliar o sistema, como o SAEB ou SAERS, mas para avaliar, aprovar ou reprovar os alunos. Os professores deviam desenvolver os currículos elaborados pela Secretaria de forma a preparar seus alunos para fazerem as provas da SEC. Naquela época, a sociedade era muito mais simples, com menos

habitantes, e era menos diversificada. A frequência à escola era muito menor: apenas 36% da população de 7 a 14 anos estavam na escola em 1950, enquanto hoje são 97% no Brasil e 98% no Estado. Quando apenas 36% da população na faixa etária apropriada frequentava a escola, basicamente só a classe média estudava e a escola era mais padronizada, tanto no currículo quanto na forma de avaliação da aprendizagem.

Atualmente, a sociedade brasileira é muito mais complexa e diversificada, com mais habitantes, e o Brasil é uma das sociedades mais desiguais do planeta. A escola é de todos: todas as classes sociais estão na escola, sendo impossível desenvolver um processo educacional padronizado como antigamente. Com a luta pela redemocratização do País nos anos 80, conquistou-se o importante conceito de autonomia da escola. Entretanto, no movimento pendular da história, fomos para o outro extremo. Hoje, no País existem diretrizes curriculares nas normas dos Conselhos de Educação, tanto Nacional como Estadual, mas essas diretrizes são muito gerais não existindo, assim, qualquer padrão curricular. A partir dessas normas, as escolas são totalmente livres para fazerem os seus currículos, inclusive dificultando o próprio processo de ir e vir dos alunos entre as escolas, porque quando um aluno se transfere, é diferente de escola para escola o que se ensina em uma mesma série.

O Brasil inteiro está fazendo um movimento de síntese entre esses dois extremos, entre aquilo que era totalmente centralizado nas Secretarias, até os anos 70, e a extrema autonomia da escola, no que se refere a currículos. Estamos chegando a uma posição intermediária, que é uma proposta de referencial curricular para cada rede de ensino, definida pelas Secretarias: não é aquela centralização absoluta, nem a absoluta descentralização de hoje. Essa síntese é também um imperativo da sociedade a partir, por exemplo, das metas do Movimento Todos pela Educação.

Esse Movimento, lançado em setembro de 2006, têm como objetivo construir uma

educação básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, a partir da premissa de que o País só vai ser efetivamente independente quando atingir esse objetivo, o que, simbolicamente significa, até o ano do bicentenário da independência política do Brasil. Para isso, fixou cinco metas:

- Meta 1 – toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
- Meta 2 – toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
- Meta 3 – todo aluno com aprendizado adequado à sua série
- Meta 4 – todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos
- Meta 5 – investimento em educação ampliado e bem gerido

Para cumprir a meta 3, a sociedade brasileira tem que definir o que é apropriado em termos de aprendizagem, para cada série do ensino fundamental e do médio. Para isso, é preciso definir uma proposta de referencial curricular. É o que estamos construindo para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Mas não se começa do zero e não se reinventa o que já existe, parte-se da experiência da própria rede estadual de ensino e também daquilo que outros já fizeram, dos parâmetros curriculares nacionais e do que outros países já construíram. Estudamos o que dois países elaboraram: Argentina e Portugal, e o que outros Estados do Brasil já construíram, especialmente São Paulo e Minas Gerais. Mas não se copia, se estuda e se faz o que é apropriado para o Rio Grande do Sul. Constituímos uma comissão de 22 especialistas, formada por professores de várias instituições de educação superior do Estado e professores da rede estadual de ensino, aposentados ou em atividade, titulados nas várias áreas do conhecimento.

O ENCCEJA – Exame de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos – aponta o caminho das grandes áreas do conhecimento. O SAEB e a Prova Brasil, assim como o nosso SAERS, avaliam Língua Portuguesa (leitura e interpretação de textos) e Matemática (resolução de pro-

blemas), nas quatro áreas dos parâmetros curriculares nacionais (números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma, tratamento da informação). Já o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – é absolutamente interdisciplinar, com 63 questões objetivas e redação.

As áreas do conhecimento do ENCCEJA têm origem nas diretrizes curriculares para o ensino médio aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 1998, cuja relatora foi a professora Guiomar Namó de Mello. Naqueles documentos – Parecer 15 e Resolução 3 – constavam três áreas, cada uma delas com determinado número de habilidades e competências cognitivas, a saber: Linguagens, seus códigos e tecnologias, incluindo língua portuguesa e língua estrangeira moderna, com nove habilidades e competências; Ciências Exatas e da Natureza, seus códigos e tecnologias, incluindo matemática, física, química e biologia, com doze habilidades e competências, e a área das Ciências Humanas, seus códigos e tecnologias, com nove habilidades e competências. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os currículos do ensino médio deveriam também desenvolver, além dessas áreas, conteúdos de educação física e arte, sociologia e filosofia.

Em 2002, ao organizar o ENCCEJA, o MEC primeiro separou matemática das ciências da natureza, criando quatro áreas do conhecimento, que passaram a corresponder às quatro provas do exame de certificação da EJA; segundo, organizou as áreas de Matemática e a de Ciências da Natureza também cada uma delas com nove habilidades e competências cognitivas; terceiro, no caso das provas do ensino médio, incluiu os conteúdos de sociologia e filosofia, ao lado da história e geografia, na área das Ciências Humanas; quarto, incluiu conteúdos de educação física e arte na prova de linguagens; e, por fim, cruzou as cinco competências básicas da inteligência humana – dominar linguagens, compreender fenômenos, enfren-

tar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas – que haviam orientado a organização da prova do ENEM, com as nove habilidades e competências de cada uma das quatro áreas de conhecimento e criou uma matriz de referência para o ENCCEJA com quarenta e cinco habilidades e competências cognitivas a serem avaliadas nas provas desse exame nacional. Uma observação: educação física e arte foram incluídas numa prova escrita de certificação de competências da EJA; nos novos concursos do magistério e na organização do currículo, devem ser trabalhadas como componentes curriculares específicos por pressuporem habilidades específicas, além das exclusivamente cognitivas.

As áreas do conhecimento e a matriz de referência do ENCCEJA são, hoje, o que se considera como a melhor alternativa para organização dos currículos escolares da educação básica, de forma a superar a fragmentação e pulverização das disciplinas. Nessa direção, o MEC está reorganizando o ENEM com a intencionalidade de orientar a reorganização dos currículos do ensino médio brasileiro, dando assim consequência às diretrizes curriculares de 1998. Nessa mesma direção, encaminham-se os Referenciais Curriculares para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Nessas quatro grandes áreas do conhecimento, com seus conteúdos, é que passaremos a trabalhar.

A proposta de Referencial Curricular do Rio Grande do Sul contém as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A partir desse Referencial, cada escola organiza o seu currículo. A autonomia pedagógica da escola consiste na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, mas não no

direito de não ensinar, de não levar os alunos ao desenvolvimento daquelas habilidades e competências cognitivas ou de não abordar aqueles conteúdos curriculares.

Com o nosso Projeto de Alfabetização, fica mais fácil entender o que queremos dizer. Com o projeto piloto, nosso objetivo é desenvolver a matriz das habilidades e competências cognitivas do processo de alfabetização, em leitura e escrita e em matemática, que deve ser desenvolvida com as crianças de seis e sete anos de idade no primeiro e segundo anos do ensino fundamental de nove anos de duração. Essa matriz é o nosso combinado: o que fazer com os alunos para que aprendam aquilo que é apropriado para sua idade. Cada escola continua com sua liberdade de escolher o método de alfabetização. Mas seja qual for o adotado, no final do ano letivo os alunos devem ter desenvolvido aquelas habilidades e competências cognitivas. A escola não é livre para escolher não alfabetizar, para escolher não ensinar. A liberdade da escola, sua autonomia, consiste em escolher como ensinar.

Somos uma escola pública. Temos compromisso com a sociedade, com a cidadania. Somos professores dos nossos alunos que são os futuros cidadãos e cidadãs do nosso País. E estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com eles. E nós, da Secretaria da Educação, estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com vocês, porque é na escola que se dá o ato pedagógico, é na escola que acontece a relação professor/aluno. É para trabalhar para vocês, professoras e professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que nós estamos aqui, na Secretaria de Estado da Educação.

Bom trabalho!

Julho de 2009.

Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21

Guiomar Namo de Mello

11

O objetivo principal de um currículo é mapear o vasto território do conhecimento, recobrando-o por meio de disciplinas, e articular as mesmas de tal modo que o mapa assim constituído constitua um permanente convite a viagens, não representando apenas uma delimitação rígida de fronteiras entre os diversos territórios disciplinares.

Nilson José Machado

I - Por que é importante um currículo estadual?

A SEDUC-RS vem adotando medidas para enfrentar o desafio de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos no ensino público estadual do Rio Grande do Sul. Entre essas medidas, os Referenciais Curriculares para as escolas estaduais gaúchas incidem sobre o que é nuclear na instituição escola: o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente.

A reflexão e a produção curricular brasileira tem se limitado, nas últimas décadas, aos documentos oficiais, legais ou normativos. Os estudos sobre currículo não despertam grande interesse da comunidade acadêmica e também são escassos nos organismos técnico-pedagógicos da gestão dos sistemas de ensino público. O currículo vem perdendo o sentido de instrumento para intervir e aperfeiçoar a gestão pedagógica da escola e a prática docente.¹ Provavelmente por essa razão, quando nos anos 1990 se aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e se elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os sistemas de ensino público estaduais e municipais consideraram esse trabalho um material a mais para enviar às escolas. E, por inexperiência de gestão curricular, assumiram que os Parâmetros constituíam um currículo pronto e suficiente para orientar as escolas e seus professores quanto ao que e como ensinar. Mas não eram.

Os Parâmetros não são um material a mais para enviar às escolas sozinhos. Formulados em nível nacional para um país grande e diverso, os Parâmetros também não continham recomendações suficientes sobre como fazê-los acontecer na prática. Eram necessariamente amplos e, por essa razão, insuficientes para estabelecer a ponte entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula.

O currículo alinha

O currículo integra e alinha, sob uma concepção educacional: as aprendizagens com as quais a escola se compromete na forma de competências e habilidades a serem constituídas pelos alunos; as propostas de metodologias, estratégias, projetos de ensino, situações de aprendizagem; os recursos didáticos com os quais a escola conta, incluindo instalações, equipamentos, materiais de apoio para alunos e professores; as propostas de formação continuada dos professores; a concepção e o formato da avaliação. Em outras palavras, o currículo é o núcleo da Proposta Pedagógica, este por sua vez expressão da autonomia da escola. A arte e a dificuldade da gestão educacional é articular e colocar em

¹ Vale a pena lembrar que o Rio Grande do Sul foi um dos Estados que cultivou com grande competência esse trabalho curricular nos anos 1960 e 1970.

sinergia todos esses insumos do processo de aprendizagem e ensino. No desalinhamento deles, residem alguns dos entraves mais sérios da reforma para a melhoria da qualidade desse processo.

A noção de que na escola existe o curricular e o extracurricular foi profundamente revista ao longo do século 20. Era adequada para uma educação em que os conteúdos escolares deveriam ser memorizados e devolvidos tal como foram entregues aos alunos, e o currículo, abstrato e desmotivador, precisava de um “tempero” extracurricular na forma de atividades culturais, lúdicas ou outras, para que a escola fosse menos aborrecida. Na concepção moderna, o currículo supõe o tratamento dos conteúdos curriculares em contextos que façam sentido para os alunos, assim, o que acontece na escola ou é curricular ou não deveria acontecer na escola. Atividades esportivas aos fins de semana sem qualquer vinculação com a Proposta Pedagógica da escola, na verdade, mais do que extracurriculares, são “extraescolares”, e só acontecem na escola por falta de outros espaços e tempos disponíveis. Atividades de esporte, cultura ou lazer, planejadas e integradas aos conteúdos de Educação Física, Artes, Ciências ou Informática, dentro da Proposta Pedagógica, são curriculares quer ocorram em dias letivos ou em fins de semana, na escola ou em qualquer outro espaço de aprendizagem.

O currículo, portanto, não é uma lista de disciplinas confinadas à sala de aula. É todo o conteúdo da experiência escolar, que acontece na aula convencional e nas demais atividades articuladas pelo projeto pedagógico.

O currículo transparece

O currículo, detalhado em termos de “o que e quando se espera que os alunos aprendam”, é também a melhor forma de dar transparência à ação educativa.

Num momento em que se consolidam os sistemas de avaliação externa como a PROVA BRASIL, o SAEB e o ENEM, é fundamental

que a avaliação incida sobre o que está de fato sendo trabalhado na escola, por diferentes razões.

A primeira diz respeito ao compromisso com a aprendizagem das crianças e jovens de um sistema de ensino público. O currículo estabelece o básico que todo aluno tem o direito de aprender e, para esse básico, detalha os contextos que dão sentido aos conteúdos, às atividades de alunos e professores, aos recursos didáticos e às formas de avaliação. Orienta o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no tempo, garantindo que o percurso seja cumprido pela maioria dos alunos num segmento de tempo dentro do ano letivo e de um ano letivo a outro, ordenando os anos de escolaridade.

A segunda razão diz respeito à gestão escolar, porque explicita quais resultados são esperados e pode ser a base para um compromisso da escola com a melhoria das aprendizagens dos alunos. O contrato de gestão por resultados tem no currículo sua base mais importante e na avaliação o seu indicador mais confiável. Isso requer que o currículo estabeleça expectativas de aprendizagem viáveis de serem alcançadas nas condições de tempo e recurso da escola.

A terceira razão, pela qual é importante que a avaliação incida sobre o que está sendo trabalhado na escola, diz respeito à docência, porque é importante que, em cada série e nível da educação básica, o professor saiba o que será avaliado no desempenho de seus alunos. A avaliação externa não pode ser uma caixa-preta para o professor. A referência da avaliação é o currículo e não vice-versa. Não faz sentido, portanto, afirmar que se ensina tendo em vista a avaliação, quando o sentido é exatamente o oposto: se avalia tendo em vista as aprendizagens esperadas estabelecidas no currículo.

Finalmente, a quarta razão diz respeito aos pais e à sociedade. Para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos de modo ativo e não apenas reagir quando ocorre um problema, é indispensável que a família seja informada do que será aprendido num

período ou ano escolar. Essa informação deve também estar acessível para a opinião pública e a imprensa.

O currículo conecta

Por sua abrangência e transparência, o currículo é uma conexão vital que insere a escola no ambiente institucional e no quadro normativo que se estrutura desde o âmbito federal até o estadual ou municipal. Nacionalmente, a Constituição e a LDB estabelecem os valores fundantes da educação nacional que vão direcionar o currículo. As DCNs, emanadas do Conselho Nacional de Educação, arrematam esse ambiente institucional em âmbito nacional. Nos currículos que Estados e Municípios devem elaborar para as escolas de seus respectivos sistemas de ensino, observando as diretrizes nacionais, completa-se a conexão da escola com os entes políticos e institucionais da educação brasileira.

O currículo dos sistemas públicos, estaduais ou municipais, conecta a escola com as outras escolas do mesmo sistema, configurando o que, no jargão educacional, é chamado de “rede”: rede estadual ou rede municipal de ensino.

O termo rede, embora seja usado há tempos pelos educadores, assume atualmente um novo sentido que é ainda mais apropriado para descrever esse conjunto de unidades escolares cujos mantenedores são os governos estaduais ou municipais. De fato, o termo rede hoje é empregado pelas Tecnologias da Comunicação e Informação (TCIs), como um conjunto conectado de entidades que têm uma personalidade e estrutura próprias, mas que também têm muito a compartilhar com outras entidades.

Uma rede pode ser de pessoas, de instituições, de países. No caso de uma rede de escolas públicas, a conexão que permite compartilhar e construir conhecimentos em colaboração é muito facilitada com a existência de um currículo que é comum a todas e que

também assume características próprias da realidade e da experiência de cada escola. Pode-se mesmo afirmar que, embora os sistemas de ensino público venham sendo chamados de “rede” há bastante tempo, apenas com referências curriculares comuns e com o uso de TCIs, essa rede assume a configuração e as características de rede no sentido contemporâneo, um emaranhado que não é caótico, mas inteligente, e que pode abrigar uma aprendizagem colaborada.

Finalmente, o currículo conecta a escola com o contexto, seja o imediato de seu entorno sociocultural, seja o mais vasto do País e do mundo. Se currículo é cultura social, científica, cultural, por mais árido que um conteúdo possa parecer à primeira vista, sempre poderá ser conectado com um fato ou acontecimento significativo, passado ou presente. Sempre poderá ser referido a um aspecto da realidade, próxima ou distante, vivida pelo aluno. Essa conexão tem sido designada como contextualização, como se discutirá mais adiante.

O currículo é um ponto de equilíbrio

O currículo procura equilibrar a prescrição estrita e a prescrição aberta. A primeira define o que é comum para todas as escolas. A segunda procura deixar espaço aberto para a criatividade e a inovação pedagógica, sugerindo material complementar, exemplos de atividades, pesquisas, projetos interdisciplinares, sequências didáticas.

A presença da prescrição fechada e da prescrição aberta garante a autonomia para inovar. Quando tudo é possível, pode ser difícil decidir ações prioritárias e conteúdos indispensáveis. Quando estes últimos estão dados, oferecem uma base segura a partir da qual a escola poderá empreender e adotar outras referências para tratar os conteúdos, realizar experiências e projetos.

Um bom currículo também combina realidade e visão. Suas prescrições estritas precisam ser realistas ao prever quanto e quão bem é possível aprender e ensinar num determinado tempo e em condições determinadas. Mas esses possíveis não podem ser tão fáceis que deixem de desafiar o esforço e o empenho da escola.

O currículo demarca o espaço de consenso

Todo currículo tem como referência primeira as finalidades da educação, consensuadas pela sociedade. No caso do Brasil, essas finalidades estão expressas na LDB e nos instrumentos normativos que a complementaram. Para cumpri-las, recortam-se os conteúdos e estabelecem-se as expectativas de aprendizagem, publicizando o espaço para construir o consenso sobre a educação que vamos oferecer aos alunos. Isso é mais sério do que tem sido considerado na prática da escola básica brasileira.

No Brasil, a legislação nacional, que decorre da Constituição de 1988, tem um princípio pedagógico fundamental e inovador em relação ao quadro legal anterior, que é o direito de aprendizagem. Esse princípio se sobrepõe ao da liberdade de ensino, que foi um divisor de águas no campo educacional brasileiro nos anos 60. Quando o direito de aprender é mais importante do que a liberdade de ensinar, não é o ensino, operado pelo professor, e sim a aprendizagem dos alunos, que se constitui em indicador de desempenho e de qualidade.

A educação básica não forma especialistas, nem prepara para empregos específicos. Como seu próprio nome afirma, está total-

mente voltada para a constituição de pessoas capazes de viver, conviver e trabalhar nesta sociedade de modo produtivo, solidário, integrado e prazeroso. Diante de cada disciplina ou conteúdo, é preciso sempre problematizar: qual o papel desse conteúdo na formação básica para viver no mundo contemporâneo? Para que esse conhecimento é importante? Se a resposta for para ingressar no ensino superior ou para engajar-se num emprego específico, é preciso lembrar que, segundo a LDB, a educação básica não está destinada a nenhum desses objetivos.

Afirmar que a educação básica não se destina a preparar para um posto de trabalho específico, nem para fazer vestibular, não significa que ela seja alheia ao trabalho e à continuidade de estudos, ao contrário. A LDB afirma logo em seu primeiro Artigo, Parágrafo 2º, que "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Nos Arts. 35 e 36, dedicados ao ensino médio, a lei menciona explicitamente a preparação básica para o trabalho.

Sendo o trabalho projeto de todos os cidadãos e cidadãs, a educação básica deverá propiciar a todos a constituição das competências necessárias para ingressar no mundo do trabalho. O acesso ao ensino superior é ingresso numa carreira profissional, o que quer dizer que a educação básica deverá propiciar a todos as competências que são pré-requisito para escolher e perseguir uma carreira de nível superior. Portanto, a resposta às questões acima deve ser completada: a educação básica não está destinada ao preparo para um trabalho específico nem para entrar na faculdade, mas sendo básica é indispensável a ambos.

II - DCN, PCN e currículos dos sistemas públicos estaduais ou municipais

15

Na origem dos estados modernos, a definição do que se deve aprender na escola esteve associada à busca da unidade nacional e da igualdade formal entre os cidadãos, daí o caráter público e leigo que o currículo assume na maioria dos países. Desse processo resulta a presença, na quase totalidade das nações democráticas, de leis de educação que estabelecem o currículo nacional, ainda que os níveis de especificação sejam distintos de um país para outro.

As profundas mudanças ocorridas no mundo após a segunda guerra mundial provocaram rupturas e revisões das bases democráticas da educação. A partir da segunda metade do século 20, os currículos nacionais passam por sucessivas reorganizações. Além de incorporar a rápida transformação da ciência e da cultura, essas revisões também deram ênfases crescentes aos valores da diversidade e da equidade, como forma de superar a intolerância e a injustiça social.

Finalmente, desde o limiar do século 21, a revolução tecnológica está impondo a todas as nações revisões curriculares com a finalidade de incorporar também, e para todos, os valores da autonomia, da sustentabilidade e da solidariedade, que serão necessárias para a cidadania nas sociedades pós-industriais.

Essa rápida retrospectiva histórica é importante para destacar que a construção de currículos não é um capricho pedagógico nem um ato arbitrário dos níveis de condução das políticas educacionais. É, sim, um dever dos governos que estão gerenciando o Estado num momento de rupturas e mudanças de paradigmas educacionais.

O Brasil é um país complexo. Por ser federação, a definição do currículo se inicia na regulação nacional – do Congresso e do Conselho Nacional de Educação, passa pela coordenação do Governo Federal, finaliza na gestão estadual ou municipal para entrar em ação na escola. Além disso, é um país de di-

mensões continentais, com grande diversidade regional e marcantes desigualdades sociais na distribuição da renda e do acesso à qualidade de vida. Estabelecer currículos nessa realidade é uma tarefa nada trivial, que a LDB inicia e ordena em duas perspectivas.

A primeira perspectiva, a partir da qual a LDB regula o currículo, é política e se refere à divisão de tarefas entre a União e os entes federados quando estabelece para toda a educação básica, em seu Art. 26, que *“Os currículos do ensino fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”*. Diferentemente das leis de diretrizes e bases que a antecederam, a LDB não definiu, nem delegou a nenhuma outra instância, a definição de “disciplinas” ou “matérias” obrigatórias para integrar a base nacional comum a que se refere o Art. 26.

A segunda perspectiva é pedagógica e se refere ao paradigma curricular adotado pela Lei. Quando trata separadamente do ensino fundamental e do médio, a LDB traça as diretrizes dos currículos de ambos segundo um paradigma comum, expresso em termos de competências básicas a serem constituídas pelos alunos e não de conhecimentos disciplinares (Arts. 32, 35 e 36). As competências ficam assim estabelecidas como referência dos currículos da educação escolar pública e privada, dando destaque, entre outras, à capacidade de aprender e de continuar aprendendo, à compreensão do sentido das ciências, das artes e das letras e ao uso das linguagens como recursos de aprendizagem. Também aqui a LDB não emprega o termo “matéria” ou “disciplina”, nem utiliza os nomes tradicionais das mesmas. Refere-se a “conteúdos curriculares”, “componentes” ou “estudos”.

A lei nacional da educação brasileira cumpre o papel que lhe cabe num país federativo. Dá início a um processo de construção curricular que deverá ser concluído pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, para ser colocado em ação pelas suas escolas. Indica, no entanto, as diretrizes segundo as quais os sistemas e escolas deverão pautar a finalização desse processo. Essas indicações fazem toda a diferença.

Se a lei adotasse um paradigma curricular disciplinarista, a cooperação entre as esferas de governo seria concretizada na elaboração, pela União, de uma lista de disciplinas ou matérias obrigatórias que se complementaria com listas de disciplinas adicionais elaboradas pelas diversas instâncias de definição curricular. Esse foi de fato o procedimento adotado no passado.

A verificação do cumprimento das disposições curriculares legais, no caso do paradigma por disciplinas, é feita pelo controle do comparecimento destas últimas nos currículos propostos. Daí a necessidade de listar disciplinas obrigatórias, impondo que toda escola deveria elaborar sua "grade" curricular, isto é, a lista de disciplinas que constituíam seu currículo, em duas partes: a base nacional comum e a parte diversificada, sendo que em cada uma dessas partes havia disciplinas obrigatórias. Esse modelo, que ainda é adotado em muitas escolas públicas e privadas, é realmente uma grade no sentido de barreira que impede a passagem e a comunicação.

Com o paradigma curricular estabelecido pela LDB, o cumprimento das diretrizes impõe que tanto a base nacional comum como a parte diversificada prestem contas das competências que os alunos deverão constituir. E essas competências não são aderentes a uma disciplina ou conteúdo específico, mas deverão estar presentes em todo o currículo. São competências transversais. Além disso, o cumprimento das

disposições legais curriculares, neste caso, não se realiza pela verificação de uma lista de matérias. Para viabilizá-la, é preciso obter evidências do desempenho dos alunos e constatar até que ponto constituíram as competências previstas.

As disposições curriculares da LDB foram fundamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, num trabalho do qual resultaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os diferentes níveis e modalidades da educação básica. Foram também consubstanciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que o MEC elaborou como recomendação aos sistemas de ensino.

Paradigmas, diretrizes e parâmetros, ainda que bem fundamentados pedagogicamente, não promovem a melhoria da qualidade do ensino. Para não relegá-los a peças formais e burocráticas, é preciso criar as condições necessárias a sua implementação. E a condição de implementação mais importante é a tradução da lei, das normas e das recomendações curriculares nacionais em currículos que possam ser colocados em ação nas escolas, adequados às realidades diversas de estados, regiões, municípios ou comunidade; detalhados o suficiente para servirem de guia de ação às equipes escolares; abrangentes o bastante para dar alinhamento e orientação ao conjunto dos insumos do ensino-aprendizagem: as atividades de alunos e professores, os recursos didáticos, a capacitação dos professores para implementar o currículo utilizando os recursos didáticos e os procedimentos de avaliação.

Essa tradução do currículo do plano propositivo para o plano da ação é uma tarefa intransferível dos sistemas de ensino e de suas instituições escolares. É para cumprir a sua parte que a SEDUC-RS entrega às escolas públicas estaduais os presentes Referenciais Curriculares, cujos princípios norteadores são apresentados a seguir, reconhecendo que caberá às escolas, em suas propostas pedagógicas, transformá-los em currículos em ação, orientadas por estes referenciais e ancoradas nos contextos específicos em que cada escola está inserida.

III - Desafios educacionais no Brasil contemporâneo

A sociedade pós-industrial está mudando a organização do trabalho, a produção e disseminação da informação e as formas de exercício da cidadania. Essas mudanças estão impondo revisões dos currículos e da organização das instituições escolares na maioria dos países. Aqueles cujos sistemas educacionais estão consolidados, que promoveram a universalização e democratização da educação básica na primeira metade do século passado, estão empenhados em vencer os obstáculos culturais e políticos ao trânsito da escola para o século 21.

Os emergentes como o Brasil, que ainda estão concluindo o ciclo de expansão quantitativa e universalização da educação básica, deparam-se com um duplo desafio. Herdeiro de uma tradição ibérica que destinava a escolaridade longa apenas a uma seleta minoria, há pouco tempo – cerca de três décadas –, nosso país ainda devia esse direito básico a quase metade das crianças em idade escolar.

Quando todos chegaram à escola e, por mecanismos diversos, aí permaneceram, ficou visível nossa incapacidade de criar, para a maioria das crianças e jovens brasileiros, situações de aprendizagem eficazes para suas características e estilos cognitivos. É, portanto, um país que precisa urgentemente reinventar a escola para trabalhar com um alunado diversificado culturalmente e desigual socialmente. E deve dar conta desse desafio ao mesmo tempo em que transforma a educação básica para fazer frente às demandas da sociedade do conhecimento.

O século 21 chegou, e com ele a globalização econômica, o aquecimento global, a despolarização da política internacional, a urgência de dar sustentabilidade ao desenvolvimento econômico, a valorização da diversidade, as novas fronteiras científicas, a acessibilidade da informação a um número cada vez maior de pessoas, o aparecimento de novas formas de comunicação. É nesse tempo que os estudantes brasileiros estão vi-

vendo, qualquer que seja sua origem social. Mas é na escola pública que estão chegando as maiorias pobres e, portanto, é a qualidade do ensino público que se torna estratégica para nosso destino como nação.

O acesso é requisito para democratização do ensino básico. Mas, para que esse processo seja plenamente consolidado, é urgente garantir que a permanência na escola resulte em aprendizagens de conhecimentos pertinentes. Conhecimentos que os cidadãos e cidadãs sejam capazes de aplicar no entendimento de seu mundo, na construção de um projeto de vida pessoal e profissional, na convivência respeitosa e solidária com seus iguais e com seus diferentes, no exercício de sua cidadania política e civil para escolher seus governantes e participar da solução dos problemas do país.

Este é um tempo em que os meios de comunicação constroem sentidos e disputam a atenção e a devoção da juventude, a escola precisa ser o lugar em que se aprende a analisar, criticar, pesar argumentos e fazer escolhas. Isso requer que os conteúdos do currículo sejam tratados de modo a fazer sentido para o aluno. Esse sentido nem sempre depende da realidade imediata e cotidiana, pode e deve, também, ser referido à realidade mais ampla, remota, virtual ou imaginária do mundo contemporâneo. Mas terá de ser acessível à experiência do aluno de alguma forma, imediata e direta ou mediata e alusiva. Esse é o ponto de partida para aceder aos significados deliberados e sistemáticos, constituídos pela cultura científica, artística e linguística da humanidade.

Em nosso país, a escolaridade básica de 12 anos está sendo conquistada agora pelas camadas mais pobres, inseridas em processos de ascensão social. Milhões de jovens serão mais escolarizados que seus pais e, diferentemente destes, querem se incorporar ao mercado de trabalho não para sobreviver e seguir reproduzindo os padrões de gerações anteriores. Trabalhar para estes jovens

é, antes de mais nada, uma estratégia para continuar estudando e melhorar de vida. São jovens que vivem num tempo em que a adolescência é tardia e o preparo para trabalhar mais longo e que, contraditoriamente, por sua origem social, precisam trabalhar precocemente para melhorar de vida no longo prazo. O currículo precisa identificar e propor às escolas conhecimentos e competências que podem ser relevantes para o sucesso desse projeto complexo, envolvendo o trabalho precoce e a constituição da capacidade de continuar aprendendo para, no futuro, inserir-se nesse mesmo mercado com mais flexibilidade.

Nesse projeto, o fortalecimento do domínio da própria língua é indispensável para organizar cognitivamente a realidade, exercer a cidadania e comunicar-se com os outros. Além disso, a competência de leitura e escrita é condição para o domínio de outras linguagens que precisam da língua materna como suporte – literatura, teatro, entre outras.

O mundo contemporâneo disputa o universo simbólico de crianças e adolescentes, lançando mão de suportes os mais variados – imagens, infográficos, fotografia, sons, música, corpo –, veiculados de forma também variada – a internet, a TV, a comunicação visual de ambientes públicos, a publicidade, o celular. A escola precisa focalizar a competência para ler e produzir na própria língua e abrir oportunidades para que os alunos acessem outros tipos de suportes e veículos, com o objetivo de selecionar, organizar e analisar criticamente a informação aí presente.

O currículo é um recorte da cultura científica, linguística e artística da sociedade, ou seja, o currículo é cultura. Os frequentes esforços de sair da escola, buscando a “verdadeira cultura”, têm efeitos devastadores: estiola e resseca o currículo, tira-lhe a vitalidade, torna-o aborrecido e desmotivador, um verdadeiro “zumbi” pedagógico. Em vez de perseguir a cultura é premente

dar vida à cultura presente no currículo, situando os conteúdos escolares no contexto cultural significativo para seus alunos. Em nosso País, de diversidade cultural marcante, revitalizar a cultura recortada no currículo é condição para a construção de uma escola para a maioria. Onde se aprende a cultura universal sistematizada nas linguagens, nas ciências e nas artes sem perder a aderência à cultura local que dá sentido à universal.

Finalmente, o grande desafio, diante da mudança curricular que o Brasil está promovendo, é a capacidade do professor para operar o currículo. Também aqui é importante desfazer-se de concepções passadas que orientaram a definição de cursos de capacitação sem uma proposta curricular, qualquer que fosse ela, para identificar as necessidades de aprendizagem do professor. Cursos de capacitação, geralmente contratados de agências externas à educação básica, seguiram os padrões e objetivos considerados valiosos para os gestores e formadores dessas agências. Independentemente da qualidade pedagógica desses cursos ou programas de capacitação, a verdade é que, sem que o sistema tivesse um currículo, cada professor teve acesso a conteúdos e atividades diferentes, muitas vezes descoladas da realidade da escola na qual esse professor trabalhava.

Vencida quase uma década no novo século, a Secretaria de Educação do RS tem clareza de que a melhor capacitação em serviço para os professores é aquela que faz parte integrante do próprio currículo, organicamente articulada com o domínio, pelo professor, dos conteúdos curriculares a serem aprendidos por seus alunos e da organização de situações de aprendizagem compatíveis.

Este documento, ao explicar os fundamentos dos Referenciais Curriculares, inaugura essa nova perspectiva da capacitação em serviço.

IV - Princípios e fundamentos dos Referenciais Curriculares

Importância da aprendizagem de quem ensina

Quem ensina é quem mais precisa aprender. Esse é o primeiro princípio destes Referenciais. Os resultados das avaliações externas realizadas na última década, entre as quais o SAEB, a PROVA BRASIL, o ENEM e agora o SAERS, indicam que os esforços e recursos aplicados na capacitação em serviço dos professores não têm impactado positivamente o desempenho dos alunos. Essa falta de relação entre educação continuada do professor e desempenho dos alunos explica-se pelo fato de que os conteúdos e formatos da capacitação nem sempre têm referência naquilo que os alunos desses professores precisam aprender e na transposição didáticas desses conteúdos.

Dessa forma, estes Referenciais têm como princípio demarcar não só o que o professor vai ensinar, mas também o que ele precisa saber para desincumbir-se a contento da implementação do currículo e, se não sabe, como vai aprender.

É por esta razão que, diferentemente de muitos materiais didáticos que começam pelos livros, cadernos ou apostilas destinadas aos alunos, estes Referenciais começam com materiais destinados aos professores. Trata-se não de repetir os acertos ou desacertos da formação inicial em nível superior, mas de promover a aderência da capacitação dos professores aos conteúdos e metodologias indicados nos Referenciais.

E como devem aprender os que ensinam? A resposta está dada nos próprios Referenciais: em contexto, por áreas e com vinculação à prática. Se a importância da aprendizagem de quem ensina for observada no trabalho escolar, os Referenciais devem ser base para decidir ações de capacitação em serviço para a equipe como um todo e para os professores

de distintas etapas e disciplinas da educação básica. E os princípios dos Referenciais devem orientar as estratégias de capacitação em nível escolar, regional ou central.

Aprendizagem como processo coletivo

Na escola, a aprendizagem de quem ensina não é um processo individual. Mesmo no mercado de trabalho corporativo, as instituições estão valorizando cada vez mais a capacidade de trabalhar em equipe. A vantagem da educação é que poucas atividades humanas submetem-se menos à lógica da competitividade quanto a educação escolar, particularmente a docência. O produto da escola é obrigatoriamente coletivo, mesmo quando o trabalho coletivo não é uma estratégia valorizada.

Diante do fracasso do aluno, a responsabilidade recai em algum coletivo – o governo, a educação em geral ou a escola, dificilmente sobre um professor em particular. Na docência, o sucesso profissional depende menos do exercício individual do que em outras atividades, como, por exemplo, as artísticas, a medicina, sem falar em outras mais óbvias, como a publicidade, vendas ou gestão do setor produtivo privado. Os professores atuam em equipe mesmo que não reconheçam.

Esse caráter coletivista (no bom sentido) da prática escolar quase nunca é aproveitado satisfatoriamente. Ao contrário, muitas vezes, serve de escudo para uma responsabilização anônima e diluída, porque, embora todos sejam responsabilizados pelo fracasso, poucos se empenham coletivamente para o sucesso. Espera-se que estes Referenciais ajudem a reverter essa situação, servindo como base comum sobre a qual estabelecer, coletivamente, metas a serem alcançadas e indicadores para julgar se o foram ou não e o porquê. Sua organização por áreas já é um primeiro passo nesse sentido.

As competências como referência²

O currículo por competências constitui hoje um paradigma dominante na educação escolar, no Brasil e em quase todos os demais países da América, da Europa e até países asiáticos. Na África, também vem sendo adotado como organizador de várias propostas de reforma educacional e curricular. Nestes Referenciais, as competências são entendidas como organizadores dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas escolas públicas estaduais. Essa onipresença das competências no discurso e nas propostas educacionais, nem sempre se faz acompanhar de explicações para tornar o conceito mais claro no nível das escolas, o que motiva estes Referenciais a estenderem-se no exame da questão.

Como a maior parte dos conceitos usados em pedagogia, o de competências responde a uma necessidade e uma característica de nossos tempos. Na verdade, surge como resposta à crise da escola na segunda metade do século 20 provocada, entre outros fenômenos, pela então incipiente revolução tecnológica e pela crescente heterogeneidade dos alunos. Essa crise levou a uma forte crítica dos currículos voltados para objetivos operacionalizados e observáveis, que fragmentava o processo pedagógico.

As competências são introduzidas como um conjunto de operações mentais, que são resultados a serem alcançados nos aspectos mais gerais do desenvolvimento do aluno. Em outras palavras, caracterizaram-se, no início, pela sua generalidade e transversalidade, não relacionadas com nenhum conteúdo curricular específico, mas entendidas como indispensáveis à aquisição de qualquer conhecimento.

O exame das muitas definições de competência permite destacar o que está presente em todas elas. A competência, nas várias definições, se refere a:

- um conjunto de **elementos**....
- que o sujeito pode **mobilizar**....
- para resolver uma **situação**....
- com **êxito**.

Existem diferenças não substantivas quanto ao que se entende de cada uma dessas palavras, o que não é incomum quando se trata de descrever aspectos psicológicos cognitivos ou emotivos. Em uma definição os elementos são designados como recursos, em outras, como conhecimentos, em outras, como saber. Mobilizar para uns significa colocar em ação, para outros colocar esquemas em operação e ainda selecionar e coordenar. Situação é caracterizada como uma atividade complexa, como um problema e sua solução, como uma representação da situação, pelo sujeito. O êxito é entendido como exercício conveniente de um papel, função ou atividade, ou como realizar uma ação eficaz, ou responder de modo pertinente às demandas da situação ou ainda como ação responsável, realizada com conhecimento de causa.

Analisando o conteúdo dos diversos termos utilizados para caracterizar o conceito de competência, pode-se afirmar que não há polissemia, isto é, diferentes significados de competência, e apesar das diferenças terminológicas todos têm em comum uma abordagem que entende a competência como algo que acontece, existe e é acionado desde processos internos ao sujeito. Este aspecto essencial, ou seja, de que a competência não está na situação, nem em conhecimentos ou saberes do currículo, e sim naquilo que a situação de aprendizagem e esses saberes constituíram no aluno, é o que importa para fins pedagógicos por duas razões.

A primeira é a de que, se esses processos internos do aluno são constituídos, eles podem e devem ser aprendidos. A segunda é a de que um currículo por competências se expressa, manifesta e valida pelas aprendizagens

² Deste ponto em diante este documento incorpora algumas ideias das discussões e dos textos de trabalho do grupo responsável pela concepção do currículo na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

que constituiu no aluno e que este coloca em ação de determinada maneira em determinada situação. Os objetivos de ensino podem ser expressos naquilo que o professor faz, nos materiais que manipula, nos conteúdos que seleciona e nas operações que realiza para explicar.

Mas o que valida o currículo não são os objetivos de ensino e sim os processos que se constituíram no aluno e se expressam pela competência de saber, de saber fazer e de saber porque sabe.

Um currículo que tem as competências como referência, organiza-se por operadores curriculares transversais, que se referem às competências gerais que devem ser perseguidas em todas as áreas ou disciplinas, porque são competências indispensáveis para aprender qualquer conteúdo curricular. Estes Referenciais adotam como competências para aprender as cinco grandes competências do ENEM, que podem ser consideradas seus operadores transversais:

- *Dominar a norma culta e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;*
- *Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;*
- *Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados em diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;*
- *Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;*
- *Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.*

Mas um currículo é constituído por conteúdos e é preciso que as competências transversais para aprender, como as do ENEM, sejam articuladas com as competências a serem constituídas em cada uma das áreas ou disciplinas. Na ausência dessa articulação instaura-se uma aparente ruptura entre competências e conteúdos curriculares, que tem levado ao entendimento equivocado de que a abordagem por competências não valoriza os conteúdos curriculares, quando na verdade eles são nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências.

A inseparabilidade entre competência e conhecimento

Um currículo por competências não elimina nem secundariza os conteúdos. Sem conteúdos, recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada, portanto não se constituem competências. Os conteúdos são a substância do currículo e para tanto se organizam em áreas do conhecimento ou disciplinas. É preciso, portanto, construir um currículo que não se limite apenas às disciplinas, mas inclua necessariamente as situações em que esses conteúdos devem ser aprendidos para que sejam constituintes de competências transversais.

Isso significa que um currículo referido a competências só tem coerência interna se conteúdos disciplinares e procedimentos de promover, orientar e avaliar a aprendizagem sejam inseparáveis.

Para isso é preciso identificar, em cada conteúdo ou disciplina, os conceitos mais importantes e as situações nas quais eles devem ser aprendidos de forma a constituírem competências transversais como as do ENEM. A ausência desse trabalho resultou, no Brasil, na anomia curricular instalada nos anos recentes, de currículos em ação nas escolas que são divorciados das normas curriculares mais gerais e dos pressupostos teóricos que as orientam.

V - Competências e conteúdos nos currículos brasileiros

22

O espaço de articulação das competências com os conteúdos

No processo de definição curricular já analisado nestes Referenciais, o paradigma curricular que poderia ser chamado de “mes-tre” está na Lei 9394/1996 – LDB, que foi seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As DCNs, obrigatórias, apresentam disciplinas ou áreas de conhecimento e as competências que devem ser constituídas. Quanto aos conteúdos, são bastante gerais, porque supõem uma etapa intermediária de desenvolvimento curricular para adequar as diretrizes nacionais às distintas realidades regionais, locais e escolares, tarefa que cabe aos mantenedores e gestores das redes públicas e privadas. Os PCNs e qualquer orientação emanada do MEC não têm caráter obrigatório. São recomendações e assistência técnica aos sistemas de ensino.

Tanto os PCNs como as DCNs não constituem um currículo pronto para ser colocado em ação. Não são pontos de chegada e sim de partida para um caminho que se inicia nas normas nacionais e só consegue alcançar o chão da escola de modo eficaz, se os sistemas de ensino completarem o percurso, desenvolvendo seus próprios currículos.

Estes currículos, partindo das competências transversais e de indicações genéricas de conteúdos estabelecidas no âmbito nacional, devem incluir: um recorte do conteúdo; sugestão de metodologia de ensino e de materiais de apoio didático e situações de aprendizagem; procedimentos de avaliação; e as necessidades de formação continuada dos professores.

No Brasil, em função do regime federativo e do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, a mediação entre o

âmbito nacional e o estadual, municipal ou escolar demarca o espaço de articulação entre as competências transversais ou competências para aprender e os conteúdos curriculares. Nesse marco institucional, portanto, esse trabalho articulador é de responsabilidade dos Estados, Municípios ou escolas.

A aprendizagem em contexto

A passagem das competências transversais para aprender para as competências a constituir em cada área ou conteúdo curricular e a passagem da representação, investigação e abstração para a comunicação, compreensão e contextualização, são facilitadas por meio de duas estratégias: a aprendizagem em contexto e a interdisciplinaridade.

A contextualização é a abordagem para realizar a já mencionada, indispensável e difícil tarefa de cruzar a lógica das competências com a lógica dos objetos de aprendizagem. Para que o conhecimento constitua competência e seja mobilizado na compreensão de uma situação ou na solução de um problema, é preciso que sua aprendizagem esteja referida a fatos da vida do aluno, a seu mundo imediato, ao mundo remoto que a comunicação tornou próximo ou ao mundo virtual cujos avatares têm existência real para quem participa de sua lógica.

Quando a lei indica, entre as finalidades do ensino médio, etapa final da educação básica, “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Art. 35 inciso IV); ou quando, no Art. 36, afirma que o currículo do ensino médio “destacará [...] a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes” (grifo nosso), está estabelecendo a aprendizagem em contexto como imperativo pedagógico da educação básica. Mais ainda, ao vincular os conteúdos curriculares

com os processos produtivos caracteriza um contexto não apenas relevante, mas mandatório para tratar os conteúdos curriculares: o mundo do trabalho e da produção.

O destaque da relação entre teoria e prática em cada disciplina, lembra que a dimensão da prática deve estar presente em todos os conteúdos. A prática não se reduz a ações observáveis, experiências de laboratório ou elaboração de objetos materiais. A prática comparece sempre que um conhecimento pode ser mobilizado para entender fatos da realidade social ou física, sempre que um conhecimento passa do plano das abstrações conceituais para o da relação com a realidade. A aprendizagem em contexto é a abordagem por excelência para estabelecer a relação da teoria com a prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio assim explicam a aprendizagem em contexto: *“O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas”* (Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

Organizar situações de aprendizagem nas quais os conteúdos sejam tratados em contexto requer relacionar o conhecimento científico, por exemplo, a questões reais da vida do aluno, ou a fatos que o cercam e lhe fazem sentido.

A Biologia ou a Química precisam fazer sentido como recursos para entender o próprio corpo e gerenciar sua saúde, para identificar os problemas envolvidos no uso de drogas, na adoção de dietas radicais, ou na agressão ao meio ambiente.

Mas a contextualização não pode ser um fim em si mesma. Se a transposição didática se limitar ao contexto, o conhecimento constituído pode ficar refém do imediato, do sentido particular daquele contexto, e essa não é a finalidade última do currículo. Como recorte da cultura humanista, científica e artística, que se sistematiza e organiza em nível mais universal e abstrato, o currículo quer, em última instância, tornar o aluno participante dessa cultura sistematizada.

Partir do que é próximo significativo e presente no mundo do aluno é uma estratégia. Seu propósito final é propiciar apropriação daquilo que, mesmo sendo longínquo, sistemático e planetário, também é intelectual e emocionalmente significativo. A contextualização, portanto, não elimina, ao contrário, requer um fechamento pela sistematização e pela abstração. Não queremos cidadãos aprisionados em seu mundo cultural e afetivo próximo, queremos cidadãos do mundo no sentido mais generoso dessa expressão.

Interdisciplinaridade como prática permanente

A interdisciplinaridade acontece como um caso particular de contextualização. Como os contextos são quase sempre multidisciplinares, quando o conteúdo de uma determinada área ou disciplina é em contexto, é quase inevitável a presença de outras áreas de conhecimento. Um conteúdo de história, por exemplo, no contexto de um lugar, instituição ou tempo específico, depara-se com questões de geografia, de meio ambiente, de política ou de cultura. Nessa aprendizagem em contexto trata-se não apenas de aprender fatos históricos, mas de entender relações do tipo: como os recursos naturais determinaram a história dos povos e o que aconteceu quando esses recursos se esgotaram; ou como a história de um lugar foi determinada por seu relevo ou bacia hidrográfica. Esse entendimento inevitavelmente requer conhecimentos de biologia e geografia para aprender o que são os recursos naturais e entender o território como determinante desses recursos.

A interdisciplinaridade acontece naturalmente se houver sensibilidade para o contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de um ou mais professores. Por falta de tempo, interesse ou preparo, o exercício docente na maioria das vezes ignora a intervenção de outras disciplinas na realidade ou fato que está trabalhando com os alunos.

Há inúmeras formas de realizar atividades ou trabalhos interdisciplinares. Muitos professores dos anos iniciais do ensino fundamental trabalham de modo interdisciplinar. Mesmo o professor disciplinarista pode realizar a “interdisciplinaridade de um professor só”, identificando e fazendo relações entre o conteúdo de sua disciplina e o de outras, existentes no currículo ou não. Numa mesma área de conhecimento as possibilidades de abordagem interdisciplinar são ainda mais amplas, seja pelo fato de um professor assumir mais de uma disciplina da área, seja pela proximidade entre elas que permite estabelecer conexões entre os conteúdos.

A interdisciplinaridade, portanto, não precisa, necessariamente, de um projeto específico. Pode ser incorporada no plano de trabalho do professor de modo contínuo; pode ser realizada por um professor que atua em uma só disciplina ou por aquele que dá mais de uma, dentro da mesma área ou não; e pode, finalmente, ser objeto de um projeto, com um planejamento específico, envolvendo dois ou mais professores, com tempos e espaços próprios.

Ao tratarmos da interdisciplinaridade é fundamental levar em conta que, como o próprio nome indica, ela implica a existência de disci-

plinas. Sem domínios disciplinares não há relações a estabelecer. Por esta razão, é conveniente lembrar que a melhor interdisciplinaridade é a que se dá por transbordamento, ou seja, é o domínio profundo e consolidado de uma disciplina que torna claras suas fronteiras e suas “incurções” nas fronteiras de outras disciplinas ou saberes. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar não impede e, ao contrário, pode requerer que uma vez tratado o objeto de perspectivas disciplinares distintas, se promova o movimento ao contrário, sistematizando em nível disciplinar os conhecimentos constituídos interdisciplinarmente. Duas observações para concluir.

A interdisciplinaridade pode ser simples, parte da prática cotidiana da gestão do currículo na escola e da gestão do ensino na sala de aula. Para isso, mais do que um projeto específico, é preciso que o currículo seja conhecido e entendido por todos, que os planos dos professores sejam articulados, que as reuniões levantem continuamente os conteúdos que estão sendo desenvolvidos e as possibilidades de conexão entre eles, que exista abertura para aprender um com o outro.

Segundo, a interdisciplinaridade requer generosidade, humildade e segurança. Humildade para reconhecer nossas limitações diante da ousada tarefa de conhecer e levar os alunos a conhecerem o mundo que nos cerca. Generosidade para admitir que a “minha” disciplina não é a única e, talvez, nem a mais importante num determinado contexto e momento da vida de uma escola. E segurança, porque só quem conhece profundamente sua disciplina pode dar-se ao luxo didático de abrir para os alunos outras formas de entender o mesmo fenômeno ou de buscar em outros o auxílio para isso.

Referências:

ETTAYEBI, Moussadak; OPERTTI, Renato; JONNAERT, Philippe. *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris: Harmattan, 2008.

DENYER, Monique; FURNÉMONT, Jacques; POULAIN, Roger; VANLOUBBEECK, Georges. *Las competencias em educación: un balance*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2007.

Por que competências e habilidades na educação básica?

Lino de Macedo

Instituto de Psicologia, USP 2009

25

O objetivo de nossa reflexão é analisar o problema da aprendizagem relacionada ao desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica. Em outras palavras, trata-se de pensar a questão – quais são os argumentos para a defesa de um currículo comprometido com o desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica? Sabemos que elas sempre foram uma condição para a continuidade do exercício de profissões qualificadas e socialmente valorizadas. Mas, hoje, temos duas alterações fundamentais, que expressam conquistas de direitos humanos e superação de desigualdades sociais. Primeira, competências e habilidades são julgadas necessárias para todas as profissões e ocupações. Segunda, mais que isto, são essenciais para uma boa gestão e cuidado da própria vida, na forma complexa que assume, hoje.

O melhor momento e lugar para formar competências profissionais é na escola superior ou em cursos de habilitação. O melhor momento e lugar para formar competências e habilidades válidas para qualquer profissão e que têm valor para a vida como um todo é na educação básica, ou seja, no sistema de ensino que a compõe (Escola de Educação Infantil, Escola Fundamental e Escola de Ensino Médio). E se os conteúdos e os procedimentos relativos às competências e habilidades profissionais são necessariamente especializados, as competências e habilidades básicas só podem ser gerais e consideradas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica. Daí nossa opção pelas competências valorizadas no Exame Nacional do ensino médio (ENEM) como referência.

Consideremos, agora, o problema da aprendizagem em si mesma. Aprender sem-

pre foi e será uma necessidade do ser humano. É que os recursos biológicos (esquemas inatos ou reflexos) de que dispomos ao nascer não são suficientes, ocorrendo o mesmo com os valores e condições socioculturais que lhes são complementares, expressos como cuidados dos adultos. Por exemplo, a criança nasce sabendo mamar, isto é, nasce com esquema reflexo de sucção. Mas neste reflexo não estão previstos, nem poderiam estar, as características (físicas, psicológicas, sociais, culturais, etc.) da mama e da mãe, que a amamentará. Da parte da mãe é a mesma coisa. Mesmo que ter um filho seja um projeto querido, sua mama cheia de leite e seu coração cheio de disponibilidade não substituem os esforços de sucção de seu filho, deste filho em particular, com suas características e condições singulares, não previsíveis para a pessoa que cuidará dele. Para que esta interação entre dois particulares seja bem sucedida, mesmo que apoiada em dois gerais (uma criança e uma mãe), ambos terão de aprender continuamente, terão de reformular, corrigir, estender, aprofundar os aspectos adquiridos.

Aprender é uma necessidade constante do ser humano, necessidade que encerra muitos conflitos e problemas, apesar de sua importância. Nem sempre reunimos ou dominamos os diferentes elementos que envolvem uma aprendizagem. Cometemos erros. Calculamos mal, não sabemos observar os aspectos positivos e negativos que compreendem uma mesma coisa, nem sempre sabemos ponderar os diferentes lados de um mesmo problema. Daí a necessidade de fazer regulações, de prestar atenção, aperfeiçoar, orientar as ações em favor do resultado buscado. Este processo é sustentado pelo interesse de

aprender. As crianças desde cedo descobrem o prazer funcional de realizar uma mesma atividade, de repeti-la pelo gosto de repetir, pelo gosto de explorar ou investigar modos de compreender e realizar, de enfrentar e resolver problemas que elas mesmas se colocam. Gosto de aprender, não só pelas consequências, não só como um meio para outro fim, mas como um fim em si mesmo. Como conservar na escola este modo de se relacionar com os processos de aprendizagem? Um modo que a reconhece como solução para um problema interessante? Que valoriza a aprendizagem não apenas por suas consequências futuras (algo difícil de ser entendido por uma criança), mas pelo prazer funcional de realizá-la em um contexto de problemas, tarefas ou desafios que comportam significações presentes, atuais, para os alunos?

Uma característica de certas formas de aprendizagem é que, em sendo adquiridas, se estabelecem como hábitos ou padrões condicionados. Funcionam como modos de respostas que, uma vez adquiridas, nos possibilitam responder de modo pronto, imediato aos problemas do cotidiano. Mesmo que seus processos de formação tenham sido ativos, presentes, pouco a pouco vão se tornando habituais. Se estas respostas são suficientes, tudo bem. Se não, muitas vezes temos desistências, desinteresses, ocorrências de padrões emocionais negativos. Além disso, nelas o interesse é sustentado por consequências (ameaças, reforços) externas que substituem, agora, o prazer funcional da própria ação. Fazemos porque é necessário fazer, porque deve ser feito.

Há outras formas de aprendizagem que sempre deverão conservar o sabor e o desafio de seus modos de construção. Sempre terão algo original, novo como forma ou conteúdo, que nunca será suficiente repetir ou aplicar o já conhecido. Não é assim, por exemplo, em uma situação de jogo? Por mais que seus objetivos e regras sejam conhecidos, por mais que a estrutura (sistema de normas e valores) se mantenha, cada partida tem sua especificidade, tem problemas e desafios cuja resolu-

ção não se reduz a um conhecido ou controlável. Ou seja, não basta repetir ou seguir um hábito ou resposta aprendida. É necessário estar presente, sensível, atento aos diferentes aspectos que caracterizam o desenrolar de uma partida. É necessário manter o foco (concentração), saber planejar, antecipar, fazer boas inferências, tornar-se um observador de si mesmo, do oponente e do próprio jogo. Além disso, nesta situação o sujeito deve se manter ativo, não passivo nem distraído, consciente de que suas ações têm consequências e que supõem boa capacidade de leitura e de tomada de decisão. Esta forma de aprendizagem – como se pôde observar – tem todas as características que qualificam uma pessoa competente e habilidosa.

Aprender é muito importante, dentro e fora da escola. Qual a diferença entre estes dois ambientes? Na escola, a aprendizagem se refere a domínios que só ela pode melhor prover. São aprendizagens que supõem professores e gestores, intencionalidade pedagógica, projeto curricular, materiais e recursos didáticos, todo um complexo e caro sistema de ensino e avaliação que sustenta e legitima os conhecimentos pelos quais a escola é socialmente responsável por sua transmissão e valorização. Fora da escola, todos estes aspectos não estão presentes, só o ter de aprender é que se mantém. Seja por exigências externas (dos pais, por exemplo) ou por exigências internas (a criança quer brincar ou usar um objeto e o que já sabe não é suficiente para isso). Necessidade constante de aprender combina com características de nossa sociedade atual: tecnológica, consumista, globalizada e influenciada pelo conhecimento científico. São muitos interesses, problemas, informações, novidades a serem adquiridos, consumidos. E não basta poder comprar ou possuir uma tecnologia, é preciso aprender a usá-la e, de preferência, a usá-la bem.

Como oferecer na escola as bases para as aprendizagens fora dela? Como reconhecer e assumir que em uma cultura tecnológica derivada do conhecimento científico, em uma sociedade de consumo, globalizada, os

conhecimentos e seus modos de produção, os valores e suas orientações positivas e negativas, são cada vez mais uma decisão pessoal e coletiva ao mesmo tempo? No âmbito da escola, a aprendizagem é gerida pelos profissionais da educação. Fora dela, trata-se de uma gestão de pessoas sobre algo, cuja complexidade e importância requerem habilidades e competências aplicáveis ao contexto profissional, mas igualmente para as formas de conduzir a própria vida e suas implicações ambientais e coletivas.

O que significa competência? Consideremos os principais significados propostos no dicionário (Aurélio Eletrônico, por exemplo):

1. Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar pleitos ou questões.
2. Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.
3. Oposição, conflito, luta.

O significado 1 indica que se trata de um poder atribuído a alguém para fazer julgamentos, tomar decisões. Destaquemos aqui dois aspectos: competência requer uma instituição ou órgão com legitimidade para esta atribuição e que confere ou transfere aos seus possuidores um poder para. O significado 2 qualifica estes poderes em termos de capacidade, habilidade, idoneidade de uma pessoa. O significado 3 caracteriza o contexto (situações de oposição, conflito ou luta) em que a competência se aplica. Depreende-se da proposição do dicionário que o melhor exemplo de competência é aquela que se verifica, ou que deveria se verificar, no sistema jurídico. Depreende-se, também, pelo significado 3, que competência se refere a situações nas quais as pessoas envolvidas em uma situação de conflito ou oposição não podem ou não sabem elas mesmas darem conta do problema, recorrendo à justiça para que se decida pela melhor solução para o conflito.

Como transpor estas significações para o campo educacional, sobretudo para a esco-

la fundamental? Por que fazer isto? O que se conserva, o que se modifica em relação ao que está proposto no dicionário? O que se conserva é que uma instituição – a escola – mantém o direito e a obrigação de legitimar o ensino que transmite aos alunos. Este ensino corresponde a competências e habilidades, não profissionais no sentido estrito, mas fundamentais seja para a aprendizagem de uma profissão ou, principalmente, para o cuidado da própria vida. Vida cuja natureza complexa, interdependente, exige tomadas de decisão e enfrentamentos em contexto de muitas oposições, conflitos, oportunidades diversas ou impedimentos e dificuldades que se expressam de muitas formas.

Na educação básica, como mencionado, as competências a serem desenvolvidas não são relativas a profissões em sua especificidade. Como se viu no dicionário, a significação tradicional de competência refere-se à capacidade ou habilidade de um profissional, legitimado por uma instituição, para apreciar, julgar ou decidir situações que envolvem conflito, luta, oposição. Por exemplo, uma pessoa que está doente recorre a um médico para ser tratada. Do ponto de vista dos gestores e dos professores, ou seja, dos profissionais da educação (ou da aprendizagem), o mesmo acontece; espera-se que eles sejam competentes para cuidar das necessidades fundamentais das crianças (aprender a ler e a escrever, etc.), pois nenhuma delas pode fazer isto por si mesma. Seus recursos são insuficientes e em caso de conflito relacional, brigas, disputas, nem sempre podem chegar por si mesmas a uma boa solução destes impasses. Nestes dois exemplos, limites para a aprendizagem escolar e dificuldades ou problemas relacionais, gestores e professores são profissionais qualificados, ou devem ser, para transformarem estas limitações em oportunidades de construção de conhecimento.

Defender no currículo da educação básica o desenvolvimento de competências e habilidades significa ampliar sua função tradicional – relacionada especificamente ao âmbito profissional, considerando-as também na

perspectiva dos alunos, incluindo por isto mesmo conhecimentos e valores que envolvem a vida pessoal e social como um todo. E isto se faz através das disciplinas escolares, dos conteúdos, métodos e recursos necessários ao ensino das matérias que compõem a grade curricular. Trata-se, então, de criar situações de aprendizagem organizadas para desenvolver competências e habilidades no contexto das disciplinas. Nestas situações, como propusemos, as competências de referência são as do ENEM e as habilidades são as que possibilitam aprender os conteúdos disciplinares, ou seja, observar, identificar, comparar, reconhecer, calcular, discutir,

definir a ideia principal, desenhar, respeitar, consentir, etc. Assim, o aluno, pouco a pouco, vai se tornando uma pessoa habilidosa, que faz bem feito, que tem destreza mental ou física, que valoriza, porque aprendeu a fazer bem, a compreender bem, a viver e conviver bem.

Estamos sonhando? Quem sabe, mas são estes tipos de sonhos que justificam o nosso presente como profissionais da educação, que nos dão esperança para um futuro melhor e mais digno para nossos alunos. Que os professores do Rio Grande do Sul se sintam bem qualificados hoje, para esta imensa tarefa de construir em seus alunos as bases para um melhor amanhã!

A gestão da escola comprometida com a aprendizagem

29

Sonia Balzano e
Sônia Bier

Nos últimos anos, a sociedade brasileira vem tomando consciência da necessidade de melhorar a qualidade do ensino oferecido à maioria da população, por meio do fortalecimento e da qualificação da gestão da escola. A gestão escolar deve mobilizar e articular as condições materiais e humanas necessárias à promoção da efetiva aprendizagem dos alunos, tornando-os capazes de enfrentar os desafios da sociedade do século XXI.

A partir da LDB (art.15), a escola passou a ter maior autonomia nas áreas administrativa, pedagógica e financeira, e a sua gestão tornou-se mais complexa, o que passou a exigir da equipe gestora, além de uma visão global, a capacidade de reconhecer que na sociedade do conhecimento, a dimensão pedagógica da gestão é a mais importante. Assim, o foco da gestão passa a ser pedagógico e as dimensões administrativa e financeira são meios para alcançar as finalidades da educação.

Para responder às exigências da sociedade do conhecimento, o Movimento Todos pela Educação estabeleceu 5 metas para a educação brasileira, que devem ser cumpridas até 2022. Entre elas, a de número três prevê que “*todo aluno aprenda o que é adequado à sua série*”. Mas, o que é adequado a cada série?

Hoje, na rede estadual, cada escola fixa o que entende ser o adequado. Pois não há referências que definam as aprendizagens necessárias em cada momento da educação básica, o que abre espaço para os livros didáticos fazerem esse papel. Os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais têm caráter geral, não suprem essa necessidade. Apenas as matrizes de competência das avaliações externas, como o SAEB e a PROVA BRASIL, estabelecem um patamar de aprendizagens a serem atingidas ao final da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do en-

sino médio. O SAERS avalia aprendizagens de séries intermediárias, utilizando a mesma matriz do SAEB. Embora tenham finalidade diversa, essas avaliações tornam-se, em muitos casos, referência para as aprendizagens na escola, desempenhando outro papel além daquele para o qual foram criados.

Com a intenção de suprir essa lacuna, apresentamos às escolas da rede estadual do RS estes Referenciais Curriculares que fixam, por área de conhecimentos e disciplinas, aprendizagens que devem ocorrer em cada momento da educação básica, a partir da 5ª série do ensino fundamental, indicando a unidade mínima que deve ser comum a uma rede de ensino.

Em consonância com as mais atualizadas concepções de currículo, este Referencial desloca o foco do ensino para a aprendizagem, o que significa organizar o processo educativo para o desenvolvimento de competências básicas que a sociedade demanda.

Por isso, o planejamento das situações de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, respeitadas suas especificidades, tem a finalidade de levar o aluno a: **expressar idéias com clareza, oralmente e por escrito; analisar informações e proposições de forma contextualizada; ser capaz de tomar decisões e argumentar; e resolver problemas/conflitos**. Essas competências estão previstas na LDB em objetivos do ensino fundamental (artigo 32), como “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, e do ensino médio, (artigo 35), em especial, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

30

Orientados por este Referencial Curricular, a proposta pedagógica da escola, os planos de estudo e os planos de trabalho de cada professor, terão que responder à demanda de construção de uma escola capaz de superar uma concepção tradicional de educação apoiada na memorização de fatos, fórmulas e informações.

A escola interativa que se idealiza deverá promover o desenvolvimento da capacidade de aprender e a autonomia intelectual dos alunos, por meio de estratégias pedagógicas adequadas, ações efetivas de interdisciplinaridade e de contextualização do conhecimento que se tornam aqui princípios organizadores.

Para isso, em cada área do conhecimento, nível e série, são propostas ações de intervenção pedagógica com foco no desenvolvimento de competências gerais e habilidades específicas que, no seu conjunto, estabelecem as aprendizagens básicas para os alunos do ensino fundamental e médio.

A proposta pedagógica e o Referencial Curricular

Para compreender o significado e a responsabilidade da implantação do Referencial Curricular nas escolas da rede estadual, é preciso conhecer o tamanho da mudança que deverá ocorrer. Com essa finalidade, é apresentado um quadro comparativo de alguns aspectos da escola que se tem com a escola que se deve construir, sem ignorar que cada escola é uma realidade e os esforços para a mudança serão de diferentes dimensões.

	Escola de século XIX e XX	Escola do Século XXI
Princípios	Direito ao ensino	Direito de aprender
Conteúdo	Um fim em si mesmo	Um meio para desenvolver competências e habilidades
Currículo	Fragmentado por disciplinas Privilegia a memória e a padronização Linear e estático	Interdisciplinar e contextualizado Construção e sistematização de conceitos em rede, articulado com processos de aprendizagem Organizado por áreas do conhecimento, unidades temáticas e conjunto de competências
Metodologia	Centrada no ensino Transmissão e recepção de conhecimento Atividades rotineiras e padronizadas Livro didático como norteador do currículo Apoio ao ensino	Centrada na aprendizagem Construção do conhecimento orientado pelo professor Atividades diversificadas com foco no desenvolvimento de habilidades e competências Livro como recurso didático e a tecnologia educacional Apoio à aprendizagem
Professor	Transmissor de informação Resistência à mudança	Orientador e mediador Aberto às mudanças legais e pedagógicas
Aluno	Passivo	Protagonista e ativo
Gestão	Centralizada com foco no administrativo e burocrático	Democrática e participativa com predominância da dimensão pedagógica que tem o aluno e a aprendizagem como foco
Espaço e Tempo	Sala de Aula/Aula	Diversificado e flexível

Fonte: Educação Escolar Brasileira: O que trouxemos do século XX?, Guiomar Namó de Mello, 2004, com adaptações.

A concretização dessa mudança é desafio às escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, que deve ser enfrentado a partir da publicação deste Referencial Curricular.

Uma das primeiras tarefas da escola, após conhecer os Referenciais, é a revisão da sua proposta pedagógica. Essa tarefa se impõe como um processo de reconstrução coletiva, liderado pela equipe gestora, da qual devem participar todos os professores e também representantes dos segmentos da comunidade escolar. Para isso, é necessário considerar alguns pressupostos básicos da proposta:

- O aluno como sujeito de sua aprendizagem.
- A construção do conhecimento decorre de processo progressivo de aprendizagem.
- A superação da fragmentação do conhecimento é estimulada por meio da interdisciplinaridade.
- A contextualização do conhecimento se dá a partir das vivências e experiências do cotidiano do aluno.
- A organização das atividades escolares tem como objetivo a motivação e mobilização dos alunos para o desejo de conhecer, descobrir e realizar, estimulando o aprender a aprender.
- O respeito às diferenças dos alunos se faz por meio de trabalho diversificado que tem a equidade como princípio educativo.
- O estímulo à autonomia e o incentivo ao trabalho em equipe e à aprendizagem cooperativa estão presentes na metodologia sugerida.

Duas questões se impõem como fundamentais para efetivar essa mudança: a capacidade da escola de concretizar na prática os princípios de interdisciplinaridade e de contextualização do currículo e a organização e aproveitamento do tempo escolar.

Interdisciplinaridade e contextualização do currículo

Como se observa no quadro comparativo, ao contrário da escola tradicional, organizada por disciplinas, que privilegiava a memória em detrimento da compreensão de conceitos, a escola contemporânea visa a construção de aprendizagens significativas, mais permanentes. Esta escola, organizada por áreas do conhecimento e que tem por finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades, rompe o isolamento das disciplinas, e propõe um trabalho interdisciplinar, *“numa outra concepção de divisão do saber, marcada pela interdependência, interação e comunicação entre as disciplinas voltadas para a integração do conhecimento em áreas significativas”* (PORTELA e ATTA, 2001, p. 101).

A interdisciplinaridade começa pelo planejamento conjunto, por área do conhecimento, e se concretiza pela cooperação entre as disciplinas.

Essa cooperação ocorre a partir de unidades temáticas e conceitos estruturantes comuns, que mobilizam diferentes conhecimentos escolares e/ou saberes oriundos de experiências pessoais dos alunos, para reconstituição ou construção do objeto ou tema em estudo. A partir dessa premissa, o plano de trabalho do professor não deve ser elaborado individualmente. Deve ser o resultado da construção coletiva pela equipe de professores de determinada área do conhecimento.

Por sua vez, a contextualização dos conhecimentos precisa levar em conta a realidade e as experiências de vida do aluno e o que é relevante em relação aos conteúdos escolares. A primeira é um elemento natural de mobilização cognitiva, afetiva e de inclusão do aluno. A segunda deve ser um elemento motivador para que o aluno se constitua protagonista do seu processo de aprendizagem. Isso ocorre quando as es-

tratégias didáticas utilizadas pelo professor são capazes de despertar a curiosidade, o prazer da descoberta e a satisfação do aluno na solução de problemas.

Embora a metodologia de projetos seja a forma mais indicada para desenvolver os princípios de interdisciplinaridade e de contextualização do currículo, é preciso garantir que estes dois princípios estejam sempre presentes no cotidiano da sala de aula. No referencial curricular de cada área do conhecimento, o professor encontrará subsídios para planejar a intervenção didática adequada a esses princípios.

Outro aspecto fundamental à gestão da aprendizagem refere-se à utilização do tempo na escola. Por isso, esse tema precisa ser efetivamente discutido pela comunidade escolar, para garantir as condições necessárias a implementação e apropriação do novo Referencial Curricular na proposta pedagógica da escola.

Organização do tempo escolar

A forma como o tempo escolar é organizado reflete a concepção curricular e metodológica adotada pela escola. O uso efetivo do tempo, a escolha das unidades temáticas significativas para os alunos e a oportunidade de trocas e interações são características de escolas eficazes. Ninguém duvida que é preciso tempo para aprender, bem como para o aluno desenvolver competências relativas à organização e ao controle de seu próprio tempo.

Pesquisas realizadas na última década no Brasil¹, indicam que as escolas de ensino fundamental funcionam em um tempo menor que o mínimo previsto na LDB, isto é, menos de 4 horas letivas diárias e conseqüentemente em menos de 800 horas anuais em 200 dias. No RS, escolas da rede estadual trabalham quatro horas letivas diárias nos anos finais do ensino fundamental, incluído o recreio, o que, embora aceito pelas normas do Conselho Estadual de Educação – CEED (Pa-

recer 705/97), se comparado com o período diário, de em média seis horas de aula, da maioria dos países da América Latina, é um tempo muito reduzido.

Embora a permanência na escola, por si só não garanta a aprendizagem, a organização e o bom aproveitamento do tempo são elementos fundamentais para o sucesso do aluno.

Já existem estudos que indicam estreita relação entre o desempenho e o tempo de trabalho pedagógico efetivo necessário ao desenvolvimento das competências básicas.

O aumento do tempo de permanência de professores e alunos na escola é uma meta de qualificação da aprendizagem, que os gestores educacionais e as equipes escolares precisam alcançar. A ampliação desse tempo escolar é um compromisso que o Rio Grande do Sul e o Brasil devem assumir.

Por isso, entre as condições necessárias para a implementação do presente Referencial Curricular está, sem dúvida, o horário escolar e seu aproveitamento. Assim, sugerem-se alternativas de distribuição da carga horária semanal, no currículo dos ensinos fundamental e médio, por áreas do conhecimento, uma com uma carga horária de 25 horas-aula semanais e outra com 30 horas-aula por semana.

A proposta de distribuição de maior número de aulas para Língua Portuguesa e Matemática justifica-se por serem componentes fundamentais para a compreensão e sistematização dos conhecimentos do conjunto das áreas do currículo. Além disso, concorrem originalmente para o desenvolvimento das competências transversais básicas de leitura, elaboração de texto e resolução de problemas, que orientam este Referencial Curricular.

Nessas alternativas, com distribuição da carga horária por área do conhecimento, excetuam-se alguns componentes, como é o

¹ Portela 'et alii', 1997 e 1998; Fuller 'et alii', 1999; Santiago, 1990 p. 47-60.

caso da Matemática, que é ao mesmo tempo área e disciplina, das Ciências, que no ensino fundamental é uma síntese da área, e da Arte e Educação Física, que, por suas especificida-

des, devem ser tratadas de forma disciplinar.

Além da distribuição da carga horária entre as áreas do conhecimento, a organização do horário escolar deve orientar-se a partir

Sugestão 1 - Ensino Fundamental - anos finais		
Áreas do Conhecimento	Distribuição da carga horária - 25 h/sem	
Linguagens e Códigos	LPL/LEM - 7 h/a	Arte e EF - 4 h/a
Matemática	5	
Ciências da Natureza	4	
Ciências Humanas	4	
E.Religioso	1	

Sugestão 2 - Ensino Médio		
Áreas do Conhecimento	Distribuição da carga horária - 25 h/sem	
Linguagens e Códigos	LPL/LEM - 6 h/a	Arte e EF - 3 h/a
Matemática	4	
Ciências da Natureza	6	
Ciências Humanas	5	
E.Religioso	1	

Sugestão 3 - Ensino Fundamental - anos finais		
Áreas do Conhecimento	Distribuição da carga horária - 30 h/sem	
Linguagens e Códigos	LPL/LEM - 9 h/a	Arte e EF - 4 h/a
Matemática	6	
Ciências da Natureza	5	
Ciências Humanas	5	
E.Religioso	1	

Sugestão 4 - Ensino Médio		
Áreas do Conhecimento	Distribuição da carga horária - 30 h/sem	
Linguagens e Códigos	LPL/LEM - 8 h/a	Arte e EF - 4 h/a
Matemática	6	
Ciências da Natureza	6	
Ciências Humanas	5	
E.Religioso	1	

de uma visão pedagógica, o que significa atender também pressupostos de qualidade, como, por exemplo, aspectos que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos. Para isso, a distribuição dos componentes do currículo deve atender condições que concorram para a participação ativa dos alunos.

A experiência docente nos mostra que a aprendizagem de conceitos complexos ocorre de modo mais efetivo nos primeiros períodos de aula, em que o nível de atenção dos alunos é maior. Assim, componentes que exigem maior concentração devem preferencialmente constar dos primeiros períodos do turno escolar, como é o caso da matemática. Ao contrário, componentes que originalmente desenvolvem atividades mais lúdicas, motoras, artísticas, podem ser oferecidos em horários de final de turno. Obviamente, a carga horária semanal deve ser distribuída com base no princípio de equidade entre as turmas.

Outra questão a considerar refere-se à utilização e ao aproveitamento do tempo curricular, pois é comprovado que o melhor aproveitamento do tempo reduz as taxas de evasão, a indisciplina e os conflitos no recreio e em outros espaços. Uma escola com planejamento do uso do espaço e do tempo gera atitudes de responsabilidade e compromisso de alunos e professores que, por exemplo, ao sinal de término do recreio ou de um período, organizam-se imediatamente para o início da próxima atividade. Com esta organização, em geral, o clima escolar melhora, professores e alunos desenvolvem maior proximidade, o ambiente torna-se mais tranquilo e agradável, o que concorre para a melhoria no rendimento dos alunos, em especial daqueles com baixo aproveitamento e dificuldade de aprendizagem.

Para possibilitar a realização de trabalho interdisciplinar, as aulas das disciplinas de determinada área do conhecimento devem ocorrer nos mesmos dias da semana. Essa medida favorece também o uso dos recursos e dos ambientes de apoio pedagógico em conjunto e o desenvolvimento de atividades

curriculares fora do ambiente escolar, com a participação dos professores da área.

É necessário que a organização e a distribuição do tempo escolar possibilitem o encontro periódico dos docentes na escola nas suas horas de atividades “para estudos, planejamento e avaliação” (LDB, artigo 67, V).

Como sugestão, apresenta-se (p. 33) uma proposta de horário semanal, que viabiliza o encontro sistemático dos professores de uma mesma área do currículo, no mínimo, uma vez por semana. Nela, as horas-atividades dos professores são previstas em um mesmo dia da semana, quando serão realizadas as reuniões semanais de trabalho por área do conhecimento.

É indiscutível a importância das horas-atividades na jornada de trabalho dos docentes. Por exemplo, para tornar efetiva a sua participação na elaboração, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola. Além disso, para a integração dos professores entre si e deles com a comunidade escolar, faz-se necessário esse tempo extraclasse, no qual poderão ser realizadas reuniões com pais, sessões de estudo e principalmente reuniões de planejamento coletivo.

Para um ensino de qualidade, toda aula ministrada pressupõe planejamento e avaliação, o que exige do professor um tempo individual ou coletivo remunerado, incluído na jornada de trabalho. De acordo com essa concepção, é que a Secretaria de Estado da Educação implantou, em 2008, 20% de horas-atividades para todos os professores contratados e, para os efetivos convocados, a complementação das horas de atividades em relação ao total de horas de trabalho, reconhecendo que, além das aulas, a preparação/planejamento e avaliação são tarefas inerentes à função docente.

Além disso, a hora-atividade na jornada do professor é condição para o desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço. Esses programas corres-

pondem desde as ações internas da escola, desenvolvidas por suas próprias equipes, até aquelas promovidas pela SE/CRE, envolvendo toda ou parte da rede de ensino. Nas horas-atividades dos professores devem

ser realizadas reuniões, oficinas pedagógicas, planejamento e troca de experiências entre professores da mesma escola, de mais de uma unidade escolar, e entre os mais novos e os mais experientes.

Horário escolar semanal				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Matemática	Linguagens e Códigos	Linguagens e Códigos	Ciências da Natureza	Matemática
				Ciências Humanas
Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	
				Ciências da Natureza
	Linguagens e Códigos	Ensino Religioso		

Horário de reuniões semanais por área				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
	Reunião Ciências Humanas e Ensino Religioso		Reunião Linguagens e Códigos	
Reunião Ciências da Natureza				
		Reunião Matemática		

Considerações finais

A implementação do Referencial Curricular na rede estadual de ensino é uma tarefa desafiadora que não pode ser de responsabilidade exclusiva da escola. Exige a constituição de uma rede de cooperação entre escolas e CREs, Secretaria da Educação (SE)

e outras instituições, pois a apropriação do Referencial Curricular pela equipe gestora, docentes e demais membros da comunidade escolar, deve ser processual e sistemática.

Nesta perspectiva, a SE disponibilizará espaço virtual no seu site para apoio

pedagógico e divulgação de práticas docentes exitosas. A CRE deverá assessorar o processo de estudo do Referencial, a revisão da proposta pedagógica, dos planos de estudos e dos planos de trabalho dos professores, viabilizando e otimizando as orientações dos Referenciais.

Para complementar a formação dos professores, as Instituições de Ensino Superior (IES) da região poderão ser chamadas a integrar essa rede, dando continuidade, em sintonia com o Referencial Curricular, à formação iniciada no curso Lições do Rio Grande que visa a capacitação dos professores, de todas as áreas e disciplinas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, para implementar o currículo escolar com foco no desenvolvimento de competências e habilidades.

À equipe diretiva da escola, cabe garantir as condições para que essas ações se efetivem, a partir:

- da divulgação do Referencial Curricular à comunidade escolar;
- do planejamento das reuniões pedagógicas, envolvendo todos os professores;
- da implementação de medidas administrativo-pedagógicas, que visam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, tais como as sugeridas neste texto.

Assim, será possível fazer, de modo mais seguro, a transição entre a escola voltada para a memorização de conteúdos para a escola interativa, que atende aos princípios da interdisciplinaridade e contextualização do currículo no desenvolvimento de competências e habilidades.

Cumpramos reafirmar que a essência do trabalho da escola é o ensino e a aprendizagem.

A autonomia da escola será tão ou mais efetiva, na medida em que reconhecer o seu papel social, tiver clareza de seus fins e que seus professores dominem os conhecimentos e a metodologia da sua área de atuação, e, principalmente, que assumam o compromisso de que cada aluno aprenda o que é adequado para a sua série, conforme a meta do Movimento Todos pela Educação.

Para concluir, cabe referir Guiomar Namó de Mello (2004), quando diz: ***“As normas, vale lembrar, não mudam a realidade da educação. Elas apenas criam as condições para que as mudanças sejam feitas pelos únicos protagonistas em condições de fazê-las: as escolas e seus professores.”***

Referências

MELLO, Guiomar Namó. *Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
PIMENTA, Selma Garrido. *Questões sobre a organização do trabalho na escola*. Disponível em www.srmariocovas.sp.gov.br acesso em 19 julho 2009.

PORTELLA, Adélia e ATTA, Dilza. *Dimensão Pedagógica da Gestão da Educação*. Guia de Consulta para o programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM II. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1999, p. 77-114.

Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física

37

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348)¹

1 Caracterização da área

A área de Linguagens e Códigos trata o conceito central de **linguagem** como a capacidade humana de articular significados coletivos em **códigos**, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos. Isso quer dizer que a cada linguagem correspondem códigos específicos, mais estáveis, mas que acima de tudo a linguagem se atualiza na prática, é historicamente construída e dinâmica. Através dela, os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nas situações que encontram em sua vida cotidiana. Pelo uso da linguagem, o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive. Isso significa que os sentidos produzidos se expressam por meio de palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. Esses modos de expressão dão concretude às diferentes disciplinas² componentes da área: a Língua Portuguesa e Literatura, a Língua Estrangeira Moderna, a Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e a Educação Física.

O objetivo das disciplinas da área de Linguagens e Códigos na educação básica é

contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação. Através desse conhecimento, o educando pode circular e integrar-se na sua comunidade, tornando-se um cidadão mais atuante

A cada linguagem correspondem códigos específicos, mais estáveis, mas que acima de tudo a linguagem se atualiza na prática, é historicamente construída e dinâmica.

nas diversas práticas sociais das quais quer participar. Entende-se, pois, que o principal objetivo das disciplinas que compõem esta área é ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas das quais fazem parte. Um ensino que busca esse objetivo requer vivência com a diversidade

¹ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

² Apesar de serem usualmente entendidos como sinônimos, há diferenças sutis entre os termos disciplina e componente curricular. *Disciplinas* são conjuntos de conhecimentos específicos que delimitam, por tradição, as fronteiras entre conteúdos escolares distintos. *Componentes curriculares*, por sua vez, são todos os elementos que constituem os diferentes níveis de ensino de um projeto curricular. Portanto, as disciplinas são também componentes curriculares, pois fazem parte do currículo, mas nem todo componente curricular pode ser considerado uma disciplina, como no caso dos temas transversais.

no uso dos códigos em diferentes cenários de atividades humanas; reflexão sobre as significações que esses usos podem ter, levando em conta sua constituição histórica e situada, e novas oportunidades de uso para possibilitar uma participação mais autoral, singular e responsável na busca pelo seu próprio dizer e fazer. O efeito de um ensino que cumpra esse objetivo vai além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com as linguagens. Com essa perspectiva, as disciplinas da área de Linguagens e Códigos compartilham princípios, competências, conceitos e práticas que possibilitam uma articulação didático-pedagógica interna. É disso que trata esta seção dedicada aos Referenciais de área: as balizas discutidas aqui terão um papel norteador para os Referenciais de cada uma das disciplinas.

2 Os princípios educativos

Considerando a importância de pressupostos que extrapolam as questões de linguagem, dois princípios orientam a área: o direito à **fruição** e o exercício da **cidadania**.

Por **fruição** entende-se o prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento; entende-se também a atitude de quem se vale de oportunidades, e se permite vivenciar as múltiplas faces da vida humana. Basta dar uma olhada nos dicionários da língua: fruir é, ao mesmo tempo, fazer uso de uma oportunidade e ter prazer: não se pode esquecer que uma expressão consagrada em nossa língua é “gozar de um direito”.

A fruição da Literatura, por exemplo, pressupõe um leitor que exerça o direito de escolha do texto que lerá, lendo como uma experiência individual, subjetiva e mesmo afetiva, pois a leitura literária possibilita a recriação do mundo e da própria vida de cada um. Nas artes, a fruição está relacionada ao desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade.

de. Apreciar uma obra de arte pode ser uma oportunidade de ampliação do olhar, da escuta e da percepção como um todo: seja ouvindo música, visitando um museu ou assistindo a uma peça de teatro ou a uma apresentação de dança, temos a possibilidade de vivenciar novas perspectivas e recontextualizar ou ampliar a forma de ver mundo e a nós mesmos. A fruição, na Educação Física, pressupõe um aluno que, por exemplo, exerça o direito de saber jogar: não apenas conhecer as regras ou a “mecânica” de um determinado jogo, mas saber “curtir” a riqueza lúdica dos jogos, saboreá-los como ferramenta de integração entre pessoas, grupos sociais ou étnicos e reinventá-los em meio à monocultura esportiva reinante nas práticas corporais contemporâneas.

Já a **cidadania**, tão discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde suas primeiras versões, deve ser entendida aqui em sua acepção mais básica de convivência: co-presença e interação entre homens livres na “cidade”. A consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete, de um lado, à necessidade da busca de negociação de conflitos e, de outro, ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente. A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação. Conforme Sacristán³

Os seres humanos são mutuamente dependentes uns dos outros por sua própria natureza, qualidade que expressam no processo de socialização e civilização que experimentam. No transcurso do mesmo, os indivíduos estabelecem contatos e interdependências por motivos diversos, que supõem diferentes tipos de laços que criam afinidades entre eles; aproximações e distanciamentos que sentem com diferente grau de intensidade, constituindo, assim, comunidades diferentes das quais pertencem e nas quais são reconhecidos. As liberdades e a autonomia precisam tornar-se compatíveis com o es-

³ SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na cultura global*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 102-103.

tabelecimento de vínculos com os demais, necessários para não ficarem desarraigados, isolados no egoísmo, distanciados pela falta de solidariedade ou confrontados pela competitividade, pelas ideias ou pelos ideais. A educação deve contribuir para assentar e fundamentar estas duas dimensões aparentemente contraditórias: ser um instrumento para a conquista da autonomia e da liberdade e, ao mesmo tempo, fomentar o estabelecimento de laços sociais para a aproximação aos demais e para a convivência pacífica com eles, pelo menos.

Esses dois princípios gerais – fruição e cidadania – supõem o reconhecimento de que educar é construir subjetividades. Nessa construção, para a área das Linguagens e Códigos, é fundamental o desenvolvimento de uma clara noção de autoria. É princípio fundamental que, na vida cotidiana, privada e pública a um só tempo, professores e alunos sejam sujeitos autores, agentes e responsáveis. A autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida. O autor assume-se diante do outro, o que significa a impossibilidade de negá-lo. Os elementos da fruição e da cidadania são, então, princípios educativos que viabilizarão, na área das Linguagens e Códigos, a formação de autores.

A autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida.

3 As competências transversais

Nos Referenciais Curriculares da educação básica do Rio Grande do Sul, três competências transversais são tomadas como objetivos de todas as áreas: **ler, escrever e resolver problemas**. Na área de Linguagens e Códigos, essas três competências são definidas do modo que segue:

• **Ler:** (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor. Para atribuir sentidos possíveis ao texto, o leitor precisa, simultaneamente, decodificá-lo, participar dele, usá-lo e analisá-lo. Essas ações ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato de leitura. Ensinar a ler ou formar leitores significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas ações desde as primeiras etapas escolares; isto é, as atividades e perguntas de compreensão, desde o ensino fundamental até o ensino médio, devem contemplar todas as habilidades que compõem a leitura, seja do texto escrito, do texto imagético ou do texto musical. A progressão se dará através dos diferentes cenários e atividades nas quais os alunos, na sua faixa etária, se envolvem ou podem se envolver (ver progressão curricular, p. 42).

• **Escrever:** produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores em veículos distintos e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade. Da mesma forma que a leitura, a escrita envolve codificar letras, sons, imagens, gestos para expressar significados possíveis, participar da construção de sentidos do texto, usando o conhecimento prévio e o repertório de recursos expressivos das linguagens que conhece, selecionar e usar esses recursos, adequando-os aos propósitos e interlocutores pretendidos e analisar criticamente o texto construído como atualização de um determinado contexto de produção impregnado de valores sociais. Essas ações ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato de escrita. Ensinar a escrever ou formar au-

tores do seu dizer significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas ações desde as primeiras etapas escolares; isto é, as tarefas de escrita, desde o ensino fundamental até o ensino médio, devem contemplar todas as habilidades que compõem a produção de textos. A progressão se dará através dos diferentes cenários e atividades nas quais os alunos se envolvem ou podem se envolver (ver progressão curricular, p. 42).

• **Resolver problemas:** a resolução de problemas envolve dois âmbitos complementares. Num deles, ao ler e escrever, o próprio encontro do sujeito com cada novo texto implica desafios, ou seja, não há lugar para exercícios mecânicos na relação do aluno com o texto: o texto mesmo é um lugar de resolução de problemas, exigindo do leitor/escritor a integração simultânea de várias práticas complexas. Num outro âmbito, mobilizar o texto para a expressão de si e para a compreensão da realidade é também resolver problemas. As informações, os sentidos construídos e os pontos de vista de cada texto podem ser postos em ação pelo aluno para lidar com diferentes atividades pessoais e coletivas de forma mais autônoma e responsável.

4 As competências gerais

Além dessas três competências transversais, a área de Linguagens e Códigos articula competências gerais relativas a três diferentes eixos: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural. O primeiro reúne as duas funções nucleares e indissociáveis da linguagem: possibilitar a significação do mundo, tornando a realidade acessível e palpável (Representação), e interagir com os outros (Comunicação). Os dois outros detalham, didaticamente, esses aspectos do funcionamento da linguagem, através de competên-

cias que possibilitam conhecer as formas de representar o mundo (Investigação e compreensão) e interagir com o outro (Contextualização sociocultural).⁴

As competências vinculadas a esses eixos são:

• Representação e comunicação

- usar as diferentes linguagens em práticas sociais diversas;
- refletir sobre as relações entre os recursos das diferentes linguagens e os possíveis contextos de interação;
- refletir sobre as linguagens como modos de organização cognitiva da realidade e de expressão de sentidos, emoções, ideias e experiências do ser humano na vida social;
- selecionar recursos simbólicos para participar como autor nos diferentes contextos de interação;
- utilizar as tecnologias da informação e da comunicação em contextos relevantes para a vida (família, escola, trabalho, lazer e outros).

• Investigação e compreensão

- analisar e interpretar os recursos expressivos das línguas, das manifestações artísticas e da cultura corporal de movimento, de modo contextualizado, privilegiando aspectos relativos ao uso, à natureza, às funções, à organização e à estrutura;
- compreender diferentes línguas, manifestações artísticas e a cultura corporal de movimento como geradoras de significação e integradoras da organização de mundo e da própria identidade;
- construir categorias de diferenciação e apreciação, no âmbito das línguas, das manifestações artísticas e da cultura corporal de movimento;
- experimentar modos de criação, no âm-

⁴ Localizados num ponto da história da reflexão acerca do papel da educação básica, os PCNEM e PCN+ separam os eixos cognitivo e sociocultural. Na perspectiva adotada pelo presente documento, as capacidades cognitivas são entendidas a partir de uma perspectiva sociocultural, que vê a contextualização de maneira indissociável do desenvolvimento dessas capacidades; ou seja, a aprendizagem das diferentes linguagens, a socialização e a constituição do sujeito são um e o mesmo processo. Em consequência, as línguas, as manifestações artísticas e as práticas corporais sistematizadas participam dos processos de comunicação, pois os constituem, assim como constituem os sujeitos e as próprias estruturas sociais.

bito das línguas, das manifestações artísticas e da cultura corporal de movimento;

- articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos;
- associar a produção de conhecimento em diferentes áreas às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar;
- reconhecer nas tecnologias de informação e de comunicação possibilidades de integração de diferentes linguagens, códigos e meios de comunicação, bem como o modo como se relacionam com as demais tecnologias.

• **Contextualização sociocultural**

- compreender as linguagens e suas manifestações como fontes de conservação e mudança, legitimação e questionamento de acordos e condutas sociais;
- reconhecer o potencial significativo das línguas, das artes e das práticas corporais sistematizadas como expressões de identidades, de culturas e de períodos históricos;
- compreender como os contextos de constituição e de circulação afetam os sistemas simbólicos de diferentes linguagens;
- respeitar e valorizar as manifestações das línguas, das artes e das práticas corporais sistematizadas utilizadas por diferentes grupos sociais, como forma de reconhecer e fortalecer a pluralidade sociocultural;
- conhecer e usar diferentes manifestações das línguas, das artes, das práticas corporais sistematizadas para acesso a outras culturas, reflexão sobre a própria cultura e sobre relações de pertencimento;
- preservar as manifestações das línguas, das artes e das práticas corporais sistematizadas, utilizadas por diferentes grupos sociais ao longo da história, como forma de constituir a memória cultural e torná-la acessível às novas gerações;
- compreender o patrimônio linguístico, cultural e artístico nacional e internacional como manifestação de diferentes visões de mundo ligadas a tempos e espaços distintos e como formador da própria identidade;

- reconhecer o impacto das tecnologias de informação e de comunicação na vida social, nos processos de produção e no desenvolvimento do conhecimento.

O eixo **Representação e comunicação** apresenta as competências nucleares da área de Linguagens e Códigos. Nele, as quatro primeiras competências listadas constituem um ciclo há muito tempo assinalado pelos PCN, tanto os de ensino fundamental como os de ensino médio: uso-reflexão-uso, indicando que o uso é, simultaneamente, ponto de partida e finalidade do ensino. Nas práticas sociais, dá-se a expansão da capacidade de uso das linguagens e, pela reflexão, são construídas novas capacidades, que possibilitam um uso cada vez mais complexo de diferentes padrões das linguagens.

Na escola, é fundamental proporcionar oportunidades significativas de uso das linguagens, pois essa competência é um objetivo central do processo educativo. O uso motiva à reflexão, que privilegia tanto as funções socioculturais das linguagens (ligadas às interações sociais e à noção fundamental de interlocução) como as funções cognitivas e estruturantes, constitutivas da compreensão de mundo e de nós mesmos. Por fim, fechando o ciclo, retorna-se ao uso, desta vez marcado pela reflexão feita, mais autoral. Esse estágio do ciclo proporciona aos alunos participação social: reconhecem-se como autores, capazes e responsáveis por seu dizer. O cumprimento do ciclo é fundamental no projeto de área aqui proposto e tem repercussões importantes nas práticas adotadas.

Na escola, é fundamental proporcionar oportunidades significativas de uso das linguagens, pois essa competência é um objetivo central do processo educativo.

Os outros dois eixos de competências retomam e detalham os elementos nucleares já sinalizados no primeiro eixo. A linguagem

tem uma função cognitiva expressa de maneira mais pormenorizada nas competências do eixo **Investigação e compreensão**. Tem também função sociocultural, desdobrada nas competências interculturais listadas no eixo **Contextualização sociocultural**. A separação desses eixos permite um detalhamento de competências, mas é importante enfatizar que os aspectos cognitivo e sociocultural não são dissociáveis – ambos são fundamentais para a natureza das linguagens, para o que significam na vida humana. Assim, as competências não constituem uma lista sucessiva, ordenada, de aspectos separados entre si. Ao contrário, estão presentes em cada ato de linguagem, em cada texto.

5 Os conceitos estruturantes

Os conceitos estruturantes são um conjunto de pressupostos que explicam a perspectiva que a área adota em relação às linguagens. Por serem conceitos comuns às disciplinas da área, dão unidade e explicitam as competências a serem desenvolvidas na educação básica (ensino fundamental e médio).

- **Linguagem:** uma prática, historicamente construída e dinâmica, através da qual os sujeitos agem no mundo social, participando em interações que integram as diferentes situações encontradas em sua vida cotidiana. As linguagens lançam mão de recursos organizados em um sistema e são códigos relativamente estruturados. Essas estruturas, entretanto, não são fechadas – não determinam completamente os sentidos a serem expressos, nem são estáticas. No uso da linguagem, os sujeitos lançam mão de um repertório de recursos compartilhados e variáveis para, juntos, construir ações, posicionando-se a cada momento frente a valores que os participantes tornam relevantes, o que constitui a interação.

- **Representação:** função cognitiva e estruturante da linguagem, que permite constituir a compreensão e significação do mundo e de nós mesmos.

- **Comunicação:** construção conjunta

e situada (no momento em que ocorre) de sentidos; prática social na qual a interlocução pela linguagem ocupa papel central e no curso da qual objetos sociocognitivos, como a informação, a persuasão mútua, a expressão de afetos, a coordenação de ações não linguageiras, etc., podem ser produzidos conjuntamente. A comunicação humana não se confunde com o conceito mecânico de transmissão de informação. Esse, ligado à transferência de dados, como ocorre no telégrafo, nas ondas de rádio e em outros fenômenos tecnológicos, supõe um processo de codificação e decodificação. Nesse caso, há um mecanismo que converte conteúdos em códigos e outro que decodifica, mas ambos são fortemente insensíveis ao contexto, são automáticos, são, num certo sentido, passivos. A comunicação humana envolve também um

A comunicação humana é, fundamentalmente, desempenho de ações em diferentes contextos, utilizando para isso recursos expressivos de diferentes linguagens constituintes da ação.

processo de codificação e decodificação, mas o excede. Ela é, fundamentalmente, desempenho de ações em diferentes contextos, utilizando para isso recursos expressivos de diferentes linguagens constituintes da ação. Para cada contexto, em cada evento e de acordo com os participantes envolvidos, os recursos expressivos utilizados têm funções e valores sociais distintos. Para compreender e participar de qualquer atividade humana, é necessário levar em conta o jogo de valores que a organiza e o que está sendo construído pelos participantes no momento em que interagem.

- **Prática social:** conjunto de métodos de que os membros de uma determinada cultura lançam mão para interagir com os outros em cenários diversos; ou seja, as práticas sociais referem-se a modos de fazer as coisas

nas diversas situações sociais recorrentes na vida. Todas as interações humanas são historicamente estruturadas e, ao mesmo tempo, (re)construídas conjuntamente pelos participantes no momento em que acontecem. Isso quer dizer que as práticas sociais agem como reguladoras das atividades humanas e são, ao mesmo tempo, constantemente construídas durante essas atividades.

- **Contexto:** para compreender essa noção é fundamental o reconhecimento de dois elementos: um foco e tudo o que lhe serve de enquadramento. Pertence ao contexto tudo o que contribui para o entendimento do sentido do que está em foco. É composto por um conjunto de fatores (quem, onde, quando, por que, para que) e pelo que as pessoas fazem ao interagir para construir a situação de comunicação e executar a ação social que desejam. O contexto é sempre dinâmico e maleável, isto é, seus participantes o constroem no momento em que estão interagindo, pois tornarão evidente, suas ações, que elementos são considerados importantes para constituir-lo. Só há um sentido particular

O contexto é sempre dinâmico e maleável, isto é, seus participantes o constroem no momento em que estão interagindo.

nas linguagens quando as pessoas as usam em um contexto particular. O uso de certos recursos expressivos das diferentes linguagens, em detrimento de outros, já é uma interpretação do contexto e colabora, ao mesmo tempo, para construí-lo.

- **Expressão:** envolve processos de dar forma a conteúdos subjetivos ou pertinentes a um coletivo, abrangendo aspectos do pensamento e da sensibilidade imaginativa. Através da expressão, por qualquer forma de linguagem, é possível dar a conhecer ideias, pensamentos, sensações e emoções.

- **Apreciação:** abordagem crítica e reflexiva de qualquer fenômeno ou manifestação cultural, elaborados através das lingua-

gens expressivas, com vistas à atribuição de significações. A apreciação requer que se utilizem instrumentos apropriados para o entendimento da linguagem em questão, isto é, um repertório de referência para abranger o objeto apreciado em seus mais diversos aspectos.

- **Criação:** ato de dar forma, ordenar, estabelecer sistemas simbólicos, significar o mundo e a experiência. É uma proposição singular e implica a noção de autoria, ou seja, a produção de algo marcado por um modo pessoal de articular o conhecido com o novo. Toda criação surge de um contexto de experimentação e investigação, estando ligada ao já existente, e se constitui em processo de conscientização.

- **Identidade:** posição assumida pelos participantes de uma interação, que inclui diversos elementos resultantes de certa projeção do eu e do tu. As identidades que os sujeitos assumem nas práticas sociais não são estabelecidas *a priori*, mas negociadas a cada momento na interação e decorrem de um trabalho conjunto de todos os participantes. Estes possuem diversos atributos potenciais de identidade que podem ou não se tornar relevantes na interação. Intimamente relacionadas ao conceito de identidade social, estão as noções de pertencimento e de diferença: referir-se à identidade social de alguém é referir-se a suas categorias de pertencimento. Se os participantes negociam traços de uma determinada identidade social, diz-se que eles negociam as características que os tornam membros de um determinado grupo.

- **Patrimônio:** conjunto de bens de importância reconhecida, seja para determinado grupo, região, país ou para toda a humanidade. Para a área de Linguagens e Códigos, interessam em especial os bens simbólicos, ou seja, o patrimônio linguístico, cultural e artístico. O conceito de patrimônio está ligado ao direito de herdar e legar; por isso, a cultura necessita de mecanismos que assegurem sua preservação. Ao educar para a cultura, investe-se na formação de sujeitos livres e autônomos, capazes de “sair

da cultura” para entendê-la, apreciá-la, melhorá-la, preservá-la, reinventá-la. Por isso, o patrimônio cultural (as línguas, as obras de arte, as brincadeiras infantis, as danças, a literatura, os jogos e outros) não pode ser entendido como algo distante e intocável, mas que se atualiza, fraciona, dinamiza. Na escola, o conceito de patrimônio fundamenta a necessidade de dois trabalhos: dar acesso ao patrimônio canônico, muitas vezes desconhecido dos grupos sociais nela presentes, e desenvolver a competência para valorizar e preservar objetos culturais não canônicos, pois também são patrimônio e testemunho dos processos de criação dos grupos humanos a que pertencem.

• **Pluralidade:** as sociedades e, portanto, as linguagens caracterizam-se pela diversidade, heterogeneidade e variabilidade. Ao valorizar apenas processos de padronização, reduzem-se, equivocadamente, as linguagens a códigos rígidos. A sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais e sociais, religiões e línguas. Cada região é marcada por características culturais próprias, assim como pela convivência interna de grupos distintos. Também as linguagens são compostas por formas emergentes e híbridas, como a videoarte, a publicidade, o fanzine. Nesse sentido, a escola deve assegurar o espaço para a pluralidade constitutiva das culturas e das linguagens. As regras do espaço público democrático devem garantir a igualdade do ponto de vista da cidadania e, ao mesmo tempo, a diversidade como direito.

• **Texto:** produto e materialização de uma atividade de linguagem. Um texto é um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, seja ele escrito, falado, pintado, cantado, dançado, etc. Ao mesmo tempo, só encontra tal unidade e ganha sentido na vinculação com um contexto. Assim, o texto é resultado da atividade humana interacional (discursiva), que se dá entre sujeitos com

uma intenção responsiva. É a manifestação, por meio de linguagem, das ideias de um autor e destina-se à interpretação de um outro. Na origem, o vocábulo “texto” tinha aplicação restrita a objetos da escrita; atualmente, também se refere à fala e a objetos de linguagens não-verbais ou híbridas, como um filme, uma novela, uma partida de futebol, uma escultura, etc.

6 As práticas pedagógicas

• Progressão curricular

○ Referencial Curricular busca apresentar uma sequência/progressão de competências adequadas a cada ciclo escolar, as quais se combinam e se complexificam ao longo do percurso educacional, sempre orientadas pelas competências mais amplas que são os propósitos de cada disciplina e da educação básica como um todo, aprofundando-as. Essa sequência/progressão está pautada em critérios segundo as características de cada disciplina e dos eixos estruturantes que as compõem.

Um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, seja ele escrito, falado, pintado, cantado, dançado, etc.

Em linhas gerais, três critérios diferentes são utilizados na sequência/progressão das competências, sem estabelecer, necessariamente, uma ordem hierárquica entre eles.

○ primeiro se pauta pelas **características sociocognitivas** dos alunos, ou seja, nas possibilidades de aprendizagem próprias de determinadas etapas de desenvolvimento e na significação que alguns assuntos podem assumir.

○ segundo sustenta-se na lógica da **estrutura interna do conhecimento** das disciplinas, a qual, dentro de uma ideia de com-

plexificação espiralada, entende que alguns conhecimentos são anteriores e necessários para a aprendizagem de outros, ainda que sempre retomados em redes de saberes cada vez mais densas.

O terceiro critério de sequência/progressão se refere à **adequação ao contexto** social do projeto curricular, processo pelo qual se procura identificar as competências mais significativas para o entorno cultural do qual provêm os alunos.

Por exemplo, no componente de Língua Portuguesa e Literatura, narrativas de aventura longas, como *Robinson Crusoe* (de Daniel Defoe) ou *Os meninos da rua da praia* (de Sergio Capparelli), podem ser excelentes seleções para grupos de pré-adolescentes. Isso está ligado aos três critérios de progressão assinalados. São narrativas longas de relativa complexidade interna, o que pressupõe o trabalho anterior com textos ao mesmo tempo mais curtos e menos exigentes em termos de manutenção de elementos complicadores na memória, concentração para a leitura de digressões reflexivas por parte do narrador, estratégias para interpretar vocabulário de registro distante dos usos cotidianos etc. Essas características têm relação com o aluno – sua capacidade de sustentar a atenção, seus conhecimentos prévios, etc. – e têm relação com a lógica interna dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura.

Além disso, as narrativas de aventura têm forte relação com o outro critério para a progressão curricular e a sequência de conteúdos: elas estão relacionadas com os enfrentamentos socioafetivos da faixa etária e são relevantes para o contexto do aluno. Nessas narrativas, o herói é defrontado com os desafios e ameaças de um ambiente hostil e lança mão de seus próprios recursos para enfrentá-los e sobreviver, conta consigo mesmo para ir em frente. E mais, muitas vezes, nessas narrativas, o herói colocou-se nesse lugar por suas próprias escolhas, movido pelo desejo e pela curiosidade. Enfim: que é a passagem da infância para a vida adul-

ta se não “aventurar-se e ver-se perdido e só na mata escura”? Dito de outro modo, a simbolização viabilizada por esse gênero literário tem uma função social ligada às vivências presentes no contexto social e cultural de muitos sujeitos no início da adolescência. Essa vinculação, entretanto, não é determinista e automática: primeiro, a idade em que cada grupo cultural passa por essa transformação é bem variável; além disso, a escolha da história a ser lida depende de uma série de avaliações por parte do professor, que vai desde o projeto curricular que está desenvolvendo até o conhecimento das tramas que costumam ter mais ressonância entre seus alunos e da avaliação de suas histórias de leitura. Outro exemplo, neste caso em Artes Visuais: a obra de Iberê Camargo, objeto de estudo importante para dar acesso ao patrimônio cultural gaúcho e brasileiro, pode ser trabalhada em qualquer nível de ensino, com alunos de diversas idades. O modo de abordagem é que varia, sendo determinado pelas características e contextos que se apresentam em cada situação de aprendizagem. O tema das pinturas ou gravuras, neste caso, pode ajudar a definir um percurso de construção de conhecimento em arte. O contato e apreciação dos trabalhos com carretéis ou com bicicletas abrem possibilidades de estabelecer relações com memórias pessoais, ligadas ao brincar da infância e ao lazer, ou a práticas comuns entre pré-adolescentes e adolescentes, contribuindo para que se conscientizem de que as vivências que já têm e tiveram são temas para a simbolização artística. Por meio dessas conexões, pode-se observar como o tema é tratado e apresentado pelo artista e que sentido tem esta forma de tratamento, tanto no contexto de trabalho do artista, acessível através do conjunto da obra e de seu pensamento, quanto para o grupo que observa e interage com as imagens assim formuladas. É possível trabalhar a partir das referências dos próprios alunos em relação ao tema, bem como conhecer, analisar e utilizar os recursos expressivos dos elementos

visuais utilizados pelo artista, da forma como ele os utiliza, e outros recursos ou técnicas, disponíveis para criação de sentido e elaborações poéticas pessoais.

Um outro modo de abordagem pode levar à exploração mais acentuada das qualidades expressivas da pintura de Iberê, mesmo no tema dos *Ciclistas*, que remetem a sentimentos como a solidão, a dor ou ao tema da morte. Esses temas estão relacionados a vivências particulares e pessoais, ligadas ao afeto e à subjetividade, presentes na vida. Há, enfim, escolhas a serem feitas quanto ao

É fundamental a prática uso-reflexão-uso, já que, em relação a qualquer conteúdo, o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas.

modo de trabalhar as obras de Iberê e quanto aos aspectos temáticos ou artísticos a serem abordados, pois dependem dos percursos anteriores dos alunos no campo da educação em arte e das questões relevantes para o grupo no momento momento, de acordo com o projeto de ensino em andamento. Se os alunos nunca ou pouco trabalharam com pintura, a forma de contato proposta com a obra de Iberê se dará de uma maneira diferente da que será escolhida se esta técnica já tiver sido mais amplamente explorada. De qualquer forma, é possível trabalhar com ela em ambas as situações. Cabe ao professor detectar quais são as necessidades para aquele momento e de que forma, atendendo-as, poderá oportunizar a experimentação e ampliação dos conhecimentos artísticos dos alunos. Isso envolve conhecimentos técnicos, perceptivos, as relações que a arte tem com a vida, bem como os pensamentos e sentimentos sobre os mais variados assuntos.

A progressão, então, é estabelecida, nas

várias disciplinas da área, tomando como referência os cenários e atividades nas quais os alunos se envolvem ou podem se envolver. Nas diferentes linguagens, os alunos vão trabalhar, em todas as unidades de ensino, todas as habilidades que compõem as competências de ler, escrever e resolver problemas de forma integrada, com uma progressão de textos que partam de esferas sociais mais próximas para outras onde podem aprender a circular, respeitando sua faixa etária e suas experiências prévias com o objeto de trabalho. Ao mesmo tempo, parte-se do mais concreto para chegar ao mais abstrato.

Essas mesmas orientações quanto à sequência/progressão curricular também são critérios para a seleção dos conteúdos e textos que irão compor o trabalho em cada disciplina e para organizar o trabalho em cada unidade de ensino: do conhecido ao desconhecido e do mais concreto ao mais abstrato.

Nesse sentido, é fundamental a prática uso-reflexão-uso, já que, em relação a qualquer conteúdo, o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas. Se, por exemplo, a concretude da música popular for o critério para a seleção de uma canção para a aula de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira, muitas vezes, a abstração exigida para a compreensão da letra ou o desconhecimento de vocabulário pode tornar o trabalho difícil. Considerando essa relativa dificuldade, é importante selecionar textos que desafiem os alunos, mas que sejam possíveis de serem trabalhados. O planejamento cuidadoso das tarefas, que incluem atividades preparatórias para a entrada no texto (que lançam mão do que já é conhecido pelo aluno, trabalham o que é imprescindível para a compreensão antes da leitura) e atividades que o ajudem a usar estratégias adequadas para ler e escrever são fundamentais para o trabalho de leitura e de produção que envolva textos complexos.

Por ser uma orientação com pretensões

universalistas destinadas a todo Estado, este Referencial Curricular organiza a sequência/progressão das competências sobretudo com base nos dois primeiros critérios: características sociocognitivas e estrutura interna do conhecimento. Considerando que o terceiro está diretamente relacionado com os contextos particulares das escolas, entende-se que é uma estratégia de organização da sequência/progressão, tornando adequadas as orientações dos dois outros critérios às características e necessidades locais.

• Ler, escrever e resolver problemas

Priorizar o ensino da **leitura**, da **escrita** e da **resolução de problemas** requer considerar essas três competências como resultado de práticas indissociáveis e fundamentais para a inserção do educando no mundo e sua circulação autônoma e responsável por diferentes áreas de atuação humana. Na leitura, o objetivo não é apenas a formação ou a consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja o que circula em esferas públicas, apropriando-se o aluno do lido e construindo a sua história de leitor. Essa mesma lógica deve orientar a produção escrita, com atividades voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de iniciação ao mundo do trabalho quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania e da expressão de si. O aluno, ao apropriar-se de tais saberes, poderá, sempre que necessário, mobilizá-los criticamente para criar soluções pessoais para o enfrentamento e a resolução de problemas em sua vida. É importante lembrar que as práticas acima são tratadas sempre de forma integrada e não ordenada: não se lê e se escreve para, depois, resolver problemas; ao contrário, lemos e escrevemos resolvendo problemas e resolvemos problemas quando lemos e escrevemos.

• O currículo em ação

Um currículo é o que de fato acontece na escola. Uma pedagogia das linguagens fundamenta-se na conversão dos princípios e conceitos discutidos até aqui em práticas pedagógicas que priorizam ações conjuntas de professores e alunos para construir a aprendizagem. Entre essas práticas, destacam-se as seguintes:

Não se lê e se escreve para, depois, resolver problemas; ao contrário, lemos e escrevemos resolvendo problemas e resolvemos problemas quando lemos e escrevemos.

• **Tarefas significativas e contextualizadas:** o foco é a construção de conhecimento que tenha significado e relevância. Isso quer dizer que a explicitação das razões para a aprendizagem dos conteúdos e a relação desse conteúdo com as habilidades a serem trabalhadas e com o contexto do aluno são a base para sua construção. Nesse sentido, é preciso tornar o conteúdo relevante aos alunos, para que eles possam fazer uso desse conhecimento para interferir no seu meio.

• **Trabalho interdisciplinar:** considerando que o conhecimento é complexo e a separação de disciplinas tem um objetivo didático de detalhamento e aprofundamento, não se pode perder de vista a relação dos conteúdos trabalhados com as demais disciplinas, dentro da própria área e entre as áreas. Uma alternativa interessante de se trabalhar a interdisciplinaridade é através da pedagogia de projetos, possibilitando despertar no aluno as habilidades de estabelecer conexões entre as informações, interligar conteúdos, usar o senso crítico, por meio de propostas flexíveis e ligadas à realidade do grupo.

• **Prática com e reflexão sobre pluralidade e variedade:** é fundamental que os repertórios dos alunos e sua relação com os conteúdos sejam objeto de reflexão e aprendizagem; é a partir da valorização do que

já sabem fazer que os alunos podem compreender e construir outros repertórios. Isso significa levar em conta a diversidade, a heterogeneidade e a variabilidade das linguagens dos diferentes grupos culturais e sociais e entendê-las como manifestações legítimas nos contextos onde ocorrem e que estão construindo. A pluralidade constitutiva das culturas e das linguagens deve estar presente na aula e a conscientização e a reflexão sobre ela devem ser o caminho para a sensibilização intercultural e o respeito pelo outro.

• **Interlocução e publicidade:** a produção do aluno deve sempre ter em vista com quem está falando e para quem está escrevendo – isso dará a ele a dimensão de sua habilidade e possibilidade de selecionar recursos expressivos adequados ao contexto. Desse modo, criar condições para o uso efetivo de suas produções (em apresentações para colegas, em trocas de diferentes textos com outras turmas na escola, em oficinas de artes visuais, de educação física para a comunidade, em um festival de música ou de quadrinhos, etc.) é a maneira de tornar público o que sabe fazer e, dessa forma, compreender a relevância do aprendizado para além dos muros da escola; é a forma de habilitar à participação no mundo social, que possibilite aos alunos reconhecerem-se como sujeitos capazes de usar e fruir as linguagens como forma de concretizar sua interação com os outros.

• **Aprendizagem como processo (e não como produto):** as práticas de ensino devem partir de uma visão de aprendizagem como uso-reflexão-uso, com oportunidades cíclicas para a retomada e o aprofundamento dos conteúdos. Isso quer dizer que é preciso haver sempre novas oportunidades para ler, escrever, solucionar problemas, contrastar, reler, reescrever, melhorar a produção, individual ou coletivamente. Nesse processo, a construção do conhecimento se dá fundamentalmente com o outro e para o enfrentamento de desafios de novos usos das linguagens.

• **Dinâmicas variadas:** o desenvolvimen-

to dos trabalhos deve incluir diferentes dinâmicas em aula (trabalhos individuais, em pequenos grupos e coletivos) para que possam ser respeitadas as diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos alunos e, assim, criar oportunidades para a inclusão na comunidade de aprendizagem.

• **Docência com discência:** para a construção de conhecimento é de fundamental importância que os participantes – professor e aluno – tenham atitudes que valorizem a investigação, a busca por soluções, o conhecimento prévio, a reflexão crítica, a abertura para escutar e dialogar com o outro e o comprometimento com o aprender.

• Avaliação

O sucesso do ensino e da aprendizagem está vinculado à coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das atividades, a escolha e/ou elaboração de materiais didáticos e a avaliação. O sistema de avaliação reflete a visão da escola e do professor em relação ao que seja “saber os conteúdos de uma disciplina” e o que envolve “aprender e ensinar competências e habilidades que favoreçam a aprendizagem desses conteúdos”.

Diferentes instrumentos de avaliação refletem/reforçam diferentes concepções do objeto de ensino e do processo de aprendizagem. Se é intenção, por exemplo, que o aluno desenvolva seu desempenho no uso da língua materna em diferentes contextos sociais, os instrumentos e os critérios de avaliação devem espelhar esse objetivo, orientando aluno e professor quanto à prática de sala de aula, às metas que atingiram ou que devem retomar e aos aspectos que precisam ser priorizados, e de que forma, para assegurar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a avaliação sinaliza ao aluno, ao professor e à comunidade o que está sendo valorizado, o que está sendo alcançado e o que é preciso melhorar. Com base nos resultados de vários processos de avaliação, é possível ajustar e dirigir o ensino visando à melhoria da qualidade.

A avaliação sinaliza ao aluno, ao professor e à comunidade o que está sendo valorizado, o que está sendo alcançado e o que é preciso melhorar.

É importante que o aluno conheça os objetivos e participe das decisões a respeito do processo avaliativo desde o início do ano letivo. Nesse sentido, a avaliação é vista como um “contrato” entre professor e aluno: ambos devem definir juntos aquilo que se deseja avaliar e o método e os critérios que serão utilizados. Esse procedimento contrasta com uma perspectiva tradicional de avaliação (classificatória, estática, mecanicista, autoritária e com o foco exclusivo no aluno). Propõe-se aqui uma avaliação mais progressista, que é diagnóstica, dinâmica, coletiva, reflexiva, dialógica, com o foco no aluno, no professor e no processo de ensino/aprendizagem. Isso significa orientá-la para uma função formadora, que assegure a participação do educando em sua própria aprendizagem e que, com a participação do professor, ambos possam redirecionar ações e prioridades de ensino para alcançarem as metas desejadas.

Se saber escrever significa efetivamente escrever um texto adequado a determinado propósito e interlocutor, que seja coeso, coerente e tenha adequação lexical e gramatical, isso será revelado pela tarefa proposta na avaliação e de critérios de correção que levem em conta todos esses aspectos. Considerando que uma das práticas educativas unificadoras da área apoia-se no processo uso-reflexão-uso, instrumentos de avaliação coerentes com essa proposta são tarefas de uso das linguagens em contextos já trabalhados em aula, pois elas explicitam as condições de produção do que o aluno deve produzir. Na disciplina de Educação Física, por exemplo, se a tarefa é construir uma apresentação em *PowerPoint* (ou cartaz) para os colegas sobre os jogos e brincadeiras infantis

dos seus antepassados, explicando-os, com base em entrevistas com pais e avós, critérios como relevância das informações utilizadas, indicação de fontes, organização da informação no suporte utilizado e linguagem (levando em conta a interlocução com colegas) são relevantes para a avaliação da tarefa. Ao cumpri-la, o aluno estará demonstrando que soube pesquisar, ler, escrever e sistematizar informações para o propósito e interlocutores solicitados. Se não conseguir cumprir algum dos passos imprescindíveis para a elaboração da apresentação, será necessário avaliar como novas oportunidades (e/ou novas parcerias) poderão ser incentivadas para que possa aprender.

Nessa perspectiva de uso das linguagens adequadas a diferentes contextos, a noção de certo/errado deve ser substituída por adequado/inadequado ao contexto de produção, e a necessidade de correção como forma de promover a aprendizagem deve ser revista. Uma e outra, entretanto, podem ser sinalizadoras da necessidade de maiores oportunidades de prática a serem disponibilizadas pelo professor. Estas podem ser criadas quando se constroi um ambiente no qual a ansiedade e a angústia do aluno quanto a cometer erros são minimizadas e no qual a experimentação e a pergunta são valorizadas como parte do processo de aprendizagem.

Quando o contexto da produção solicitada (por exemplo, a apresentação para a outra turma sobre os jogos e brincadeiras infantis antigas) justificar uma correção (por exemplo, o *PowerPoint* está confuso quanto à organização da informação, as informações sobre as brincadeiras foram insuficientes para o entendimento dos colegas ou a estrutura do texto está inadequada para uma apresentação escolar), é importante negociar com os alunos quando as correções serão feitas e como. Para a construção conjunta do conhecimento, a confiança e a compreensão coletiva de que o foco está na aprendizagem (e não na punição) são fundamentais. Além disso, mais eficiente do que a correção do erro em si é oferecer novas oportunidades de prática.



Para finalizar as orientações deste Referencial Curricular, vale lembrar que integram também a organização do currículo a distribuição das horas que professores e alunos dedicam ao processo educativo no interior da escola e fora dela, aspecto central para o êxito da educação, pois é capaz de transformar a escola em espaço adequado, atraente

A noção de certo/errado deve ser substituída por adequado/inadequado ao contexto de produção, e a necessidade de correção como forma de promover a aprendizagem deve ser revista.

e motivador para professores e alunos, seus protagonistas mais importantes. Para isso, mais do que referenciais orientadores, é também importante enfrentar aspectos de gestão que possam contribuir para a definição responsável da carga horária das disciplinas, da fixação dos professores no menor número de escolas possível, da destinação de tempo para planejamento, estudo e formação em serviço. Em outras palavras, qualquer diretriz curricular só poderá ter eficácia se for articulada com uma política educacional empenhada em assegurar condições básicas para uma relação pedagógica significativa, única forma conhecida de colocar efetivamente um currículo em ação.



Arte

(Artes Visuais, Dança,
Música e Teatro)

REFERENCIAL CURRICULAR

Andréa Hofstaetter
Carlos Roberto Mödinger
Flavia Pilla do Valle
Júlia Maria Hummes
Maria Isabel Petry Kehrwald



Arte

Artes Visuais – Dança – Música – Teatro

53

“A arte deve ser a base da educação.” (PLATÃO)

“Duas possibilidades conflitantes para o objetivo da educação: o homem deve ser educado para chegar a ser o que é e deve ser educado para chegar a ser o que não é.”
(READ, Herbert)¹

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu parágrafo 2 do artigo 26 das disposições gerais sobre a Educação Básica, apresenta o ensino da Arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos². Derivou desta premissa, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais a Arte se apresenta como área de

o prazo de três anos para adaptação dos sistemas a tal exigência. As demais linguagens, não sendo obrigatórias, passam a ser conteúdos eletivos da proposta pedagógica da escola.

Sabemos que a formação de professores ainda não atende à diversidade da demanda de trabalho em todas as escolas das diversas redes de ensino. Por isso, os Referenciais Curriculares apresentados a seguir levam em conta que há uma formação específica, mas também consideram que é preciso atender às necessidades imediatas da escola com a necessária flexibilidade que a realidade impõe.

A arte pode se tornar importante e necessária para as pessoas?

conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar³, abrangendo, no ensino fundamental, diferentes linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Embora identificado como área nos PCNs, neste Referencial o ensino da Arte é tratado como componente curricular que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, integra a Área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias.

Uma questão se impõe: a arte pode se tornar efetivamente importante e necessária ao desenvolvimento do currículo escolar? A resposta é, certamente, sim, se o processo de construção de conhecimento for mediado por professores comprometidos com práticas transformadoras. Intenções pedagógicas claras e consistentes, aliadas à cumplicidade com os alunos, tendem a gerar sólidas e enriquecedoras experiências, contribuindo para a multiplicidade de trocas e a qualidade das interações. Assim, o projeto educativo apresentado neste Referencial Curricular busca facilitar a compreensão de que as práticas artísticas são parte da cultura e da construção simbólica da humanidade, participam de um conjunto maior de conhecimentos e, como tal, são tão importantes quanto outros campos do saber. É fundamental que esta

O ensino de Arte, portanto, é composto por linguagens distintas que colaboram para a formação integral dos educandos. Dentre elas, a Música conquistou, no ano de 2008, um lugar especial através da Lei nº 11.769, de 18 de agosto, que a coloca como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no componente curricular (Art. 1º), estabelecendo

¹ READ, Herbert. **A educação pela arte**. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 1982, p. 13-14.

² BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

³ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998 e BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

aprendizagem seja sistemática e faça parte da proposta pedagógica da escola, como uma ação incorporada às demais ações educativas de sala de aula e não apenas como uma intervenção pontual. Somente desta forma poderá ter reflexos na formação integral do aluno e no seu cotidiano.

O Referencial Curricular de Arte, assim como as demais disciplinas, foi organizado a partir da predominância das competências de ler, escrever e resolver problemas. Consideradas a partir da perspectiva das linguagens artísticas, essas competências são desenvolvidas por meio da utilização da linguagem verbal, mas também através dos códigos próprios das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. Em cada uma das linguagens, ler, escrever e resolver problemas exigem um outro modo de “alfabetização”, capaz de viabilizar formas diferentes de produzir, compreender e criticar a arte. Nessa dimensão, ao se constituir como disciplina que supõe a aquisição de conhecimentos que habilitam para a produção e para a leitura crítica, o ensino da arte ultrapassa os limites do conhecimento histórico ou a aquisição de repertório, e habilita para uma interação cultural que se vincula à reflexão, a um fazer comprometido com diferentes linguagens.

Assim como as demais disciplinas componentes da área de Linguagens e Códigos, a Arte elege um conjunto de Temas Estruturantes que se desdobram em competências e habilidades, blocos de conteúdos e possibilidades de operacionalização para cada nível de ensino. Ao final, apresenta estratégias de ação e reflexões sobre metodologias de trabalho e avaliação.

Tendo em vista a multiplicidade de linguagens, optamos por oferecer orientações de estruturação do currículo em todas elas, já que cada escola, especialmente nessa fase

de transição do currículo, fará as escolhas para as quais tenham melhores condições de implementação. Assim, em cada linguagem, os Referenciais Curriculares são organizados de forma a apresentar competências e habilidades com graus de dificuldades crescentes. Caberá aos professores, a partir da concretude de seu fazer, organizá-las na seriação conveniente, de modo que as competências de ler e escrever possam ser desdobradas em proposições que visem a sua aquisição.

Em cada uma das linguagens, ler, escrever e resolver problemas exigem um outro modo de “alfabetização”, capaz de viabilizar formas diferentes de produzir, compreender e criticar a arte.

Também a resolução de problemas é encaminhada na forma de propostas em que os alunos terão que lidar com desafios de complexidade cada vez maior, lançando mão de recursos e conteúdos necessários ao cumprimento de tarefas investigativas. Embora apareçam por série/ano, poderão ser agrupadas do modo que professores e gestores do currículo entenderem mais viável para cada realidade. Assim, um conteúdo inicialmente destinado à 8ª série/ano poderá ser trabalhado na 7ª série/ano, se for oportuno pedagogicamente, e vice-versa.

A interdisciplinaridade e as abordagens integradas de ensino com outras áreas de conhecimento também devem ser consideradas, já que a arte se constitui em uma das formas de o ser humano se relacionar com o mundo, com os outros e com os objetos e práticas que o circundam., sendo, por isso, facilmente transformada em parceira para a aquisição de conhecimentos em outras áreas.

Artes Visuais

55

Ler, em Artes Visuais, pressupõe a leitura de imagens, a partir de elementos específicos da linguagem visual, que também é forma de leitura do mundo. A leitura de imagens, conforme Ana Mae Barbosa⁴, está ligada ao desenvolvimento das habilidades de ver, julgar e interpretar imagens da arte e da cultura visual; leva à apreensão dos elementos visuais (linhas, formas, cores...) e à compreensão das relações estabelecidas entre eles no contexto da imagem. Ler uma imagem é atribuir-lhe sentido, criando distintas formas de interpretação; não é tentar “decifrá-la”, nem somente falar sobre ela, mas criar um outro discurso – gráfico, visual, verbal e até mesmo silencioso – para falar dela (PILLAR e VIEIRA, 1992, p.62)⁵. A leitura também se desenvolve na pesquisa sobre obras de arte, artistas, movimentos, conceitos e problemáticas relacionadas ao campo de estudos.

Ler, em Artes Visuais, envolve a leitura de imagens, a partir de elementos específicos da linguagem visual, que também é forma de leitura do mundo.

Escrever acompanha os processos de criação. A construção de uma poética pessoal é uma forma de escrita. O fazer artístico constitui um linguagem plástica que apresenta a interpretação e a representação de vivências pessoais ou coletivas. Somente por meio da produção plástica, com a utilização de diversas materialidades, instrumentos e técnicas, é possível descobrir as qualidades, as possibilidades e as limitações das linguagens expressivas, uma vez que com o fazer artístico, aprende-se a conhecer diversos contextos de

produção. Outras formas de escrita, relacionadas a este processo, são os registros de ações, as pesquisas realizadas, as avaliações pessoais, o registro de aprendizagens, o portfólio de produções, a elaboração de projetos e as reflexões realizadas.

Escrever acompanha os processos de criação, sendo que a construção de uma poética pessoal é uma forma de escrita.

Resolver problemas está presente no próprio fazer artístico. A elaboração de processos criativos pessoais, o desenvolvimento de projetos contextualizados numa problemática específica, a busca por aprendizagens significativas a partir de propostas pedagógicas e desafios que o fazer/pensar artístico provoca, exigem a competência de resolução de problemas. Cada proposta de elaboração plástica apresentada ao aluno constitui um problema a ser resolvido. O fazer artístico requer um tipo de pensar próprio, que demanda a articulação entre planejamento, recursos, possibilidades técnicas, conceitos operacionais e conexões com outras áreas de conhecimento, bem como com outras formas de elaboração artística, tanto do passado como do presente.

Resolver problemas envolve o fazer artístico, a elaboração de processos criativos pessoais, o desenvolvimento de projetos contextualizados numa problemática específica, a busca por aprendizagens significativas a partir de propostas pedagógicas e desafios que o fazer/pensar artístico provoca.

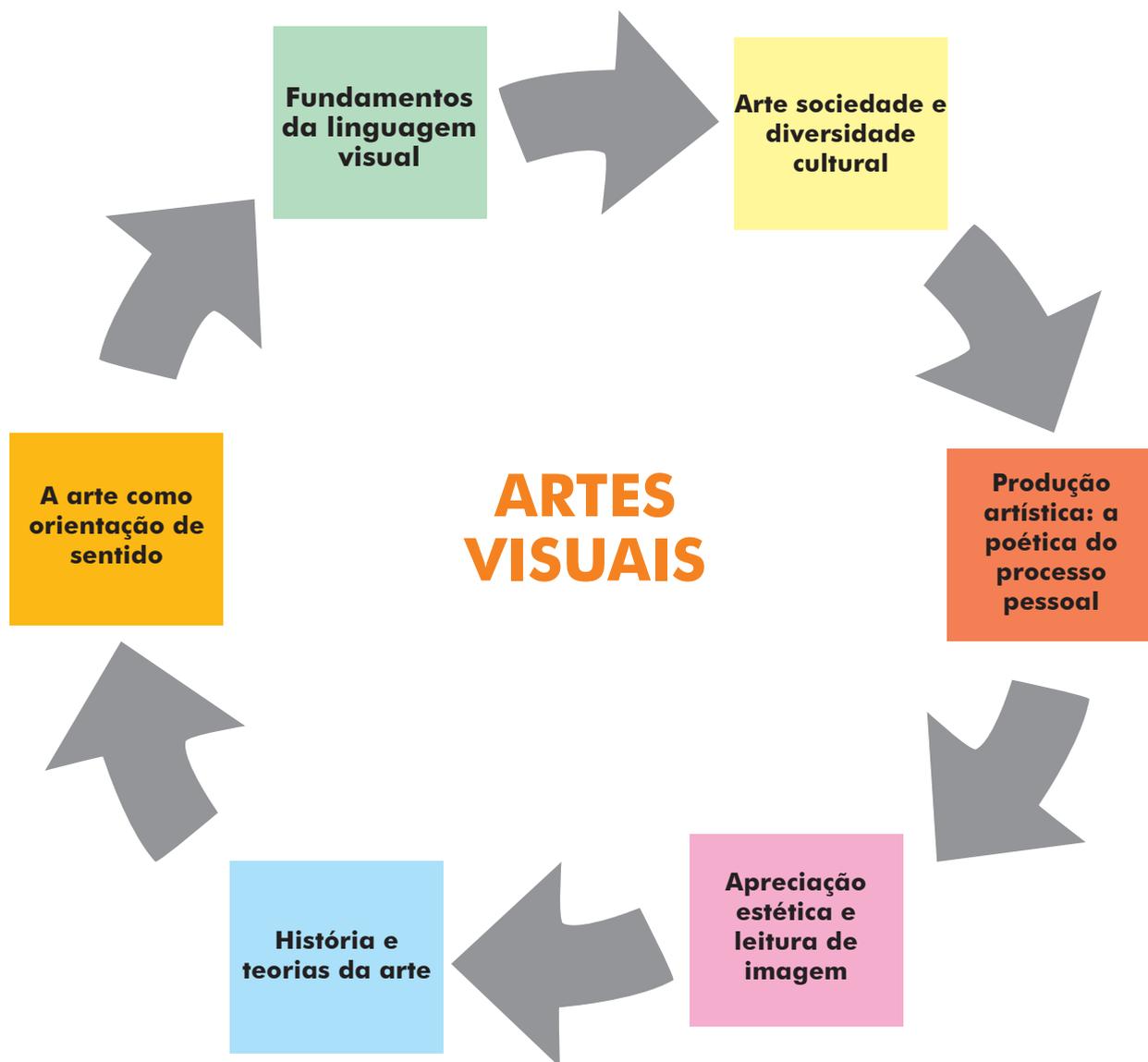
⁴ Ana Mae Barbosa é referência nacional em arte e educação, sendo a primeira doutora brasileira nesta área (1977, Universidade de Boston). Desenvolveu, no Brasil, a chamada Proposta Triangular de Ensino da Arte, base para pensar a educação em arte desde os anos 80. É autora de diversos livros sobre o assunto.

⁵ PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse Maria Alcade. O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte. Porto Alegre: Educação para Crescer - Educação Artística. Porto Alegre: SEC/RS, 1992, p. 62.

Temas estruturantes

56

Os temas estruturantes são formas de organização dos fundamentos da disciplina. São apresentados em formato circular no diagrama abaixo para evidenciar a inter-relação e a ausência de hierarquia entre os diferentes temas.



O quadro a seguir apresenta uma breve definição de cada tema, que se desdobra na progressão de conteúdos referentes a cada nível de ensino.

57

Temas estruturantes	
Fundamentos da linguagem visual	Compreende os elementos e estruturas próprios da linguagem visual, princípios de composição e aspectos da percepção visual.
Arte, sociedade e diversidade cultural	Trata das relações das artes visuais com outras áreas do conhecimento, com a cultura visual, com diferentes culturas, com manifestações populares e com o cotidiano. Envolve o estudo do patrimônio cultural e artístico, bem como de processos e de espaços de legitimação da arte: exposições, museus, bienais, curadorias.
Produção artística: a poética do processo pessoal	Envolve a pesquisa e a experimentação com diversos recursos e materiais: recursos tradicionais, alternativos e novas tecnologias. Busca a descoberta e o desenvolvimento de um percurso poético pessoal.
Apreciação estética e leitura de imagem	Compreende diferentes abordagens de leitura de imagens e o conhecimento de concepções estéticas diversas; objetiva a compreensão e a interpretação da arte de diversos contextos de produção.
História e teorias da arte	Abrange a periodização da história da arte, os movimentos artísticos e estéticos, o estudo de transformações e de rupturas na história da arte.
A arte como produção de sentido	Envolve a intertextualidade e as relações entre textos diversos como promotores de sentido; a compreensão da arte e suas relações com a vida cotidiana; as relações da produção contemporânea com a história, a cultura e as problemáticas contemporâneas, sociais e subjetivas.

QUADRO ESTRUTURANTE

Séries	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
5ª e 6ª	Fundamentos da linguagem visual	- Elaborar produções artísticas, utilizando os elementos básicos da linguagem visual.	- Elementos da linguagem visual. - Princípios de composição e de relação entre elementos e estruturas visuais.	- Exercícios individuais e coletivos com a utilização dos elementos visuais. - Observação da utilização dos elementos visuais e formas relacionadas com obras artísticas. - Realização de esquemas estruturais e cromáticos ligados a formas de composição visual em estudo.
	Arte, sociedade e diversidade cultural	- Estabelecer relações entre as manifestações artísticas e outras manifestações presentes na cultura local e regional. - Valorizar os mais diferentes tipos de manifestações artísticas, incluindo as da cultura popular.	- Produções artísticas locais e regionais, incluindo os fazeres e as manifestações populares. - Imagens da cultura visual presentes no cotidiano. - Patrimônio cultural e artístico local e regional.	- Pesquisa sobre os fazeres ligados às artes visuais presentes na família e no cotidiano. - Pesquisa de manifestações culturais e artísticas de seu bairro e cidade. - Análise das imagens presentes no material escolar dos alunos. - Contato com artistas e espaços de exposição locais.
	Produção artística: a poética do processo pessoal	- Entender a arte como forma de construção poética, que adquire sentido em um contexto sociocultural.	- Construção poética	- Elaboração de produções visuais, individualmente e em grupo, utilizando diversos materiais, técnicas, instrumentos e pesquisando recursos disponíveis no entorno.
	Apreciação estética e leitura de imagem	- Apreciar imagens que estabeleçam significado interpretativo.	- Leitura de imagens da arte e da cultura visual objetivando a compreensão e a interpretação da arte de diversos contextos de produção.	- Leitura de imagens presentes no contexto família e escola. - Leitura de imagens da arte que tenham relação com temáticas relevantes e com projetos em andamento.
	História e teorias da arte	- Conhecer alguns dos principais aspectos da produção artística brasileira no século XX e algumas de suas relações com contextos mais amplos.	- Estudo de momentos da história da arte, de movimentos artísticos e de artistas relevantes no contexto de aprendizagem. - A arte local e regional.	- Apreciação e análise de vídeos sobre artistas e questões da história da arte. - Leitura de textos. - Pesquisa na internet e na biblioteca da escola (ou outras disponíveis). - Portfólio de imagens de arte encontradas na localidade e região.

Séries	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
5ª e 6ª	A arte como produção de sentido	- Relacionar os conhecimentos construídos em arte com o cotidiano e com experiências pessoais.	- A arte e outros textos e contextos. - A produção contemporânea em arte e cultura. - A arte e a vida cotidiana.	- Coleções de imagens sobre determinado tema em debate. - Pesquisa sobre as relações dessas imagens com o trabalho de algum artista.
7ª e 8ª	Fundamentos da linguagem visual	- Elaborar produções artísticas, utilizando os elementos básicos da linguagem visual, estabelecendo relações de composição.	- Elementos da linguagem visual. - Princípios de composição e de relação entre elementos e estruturas visuais. - Fundamentos da percepção visual.	- Exercícios individuais e coletivos com a utilização dos elementos visuais. - Observação da utilização dos elementos visuais e formas de relação entre eles em obras artísticas. - Análise das qualidades perceptivas específicas dos elementos da linguagem visual, através de leitura de imagens e exercícios compostivos.
	Arte, sociedade e diversidade cultural	- Reconhecer a pluralidade e a diversidade cultural, presentes no conjunto de manifestações artísticas produzidas na contemporaneidade e na história. - Refletir sobre imagens presentes na mídia. - Estabelecer relações entre uma produção artística e seu período histórico.	- Relações das artes visuais com outras áreas do conhecimento, com a cultura visual, com diferentes culturas e com o cotidiano. - Os fazeres e as manifestações populares. - Patrimônio cultural e artístico. - Formas de circulação de bens culturais. - Contato com espaços de exposição de arte e artistas.	- Pesquisa sobre aspectos específicos da arte brasileira e suas relações com a história e a sociedade. - Estudo de artistas contemporâneos brasileiros. - Visitas a museus ou a outros espaços expositivos de arte e cultura. - Reflexão sobre imagens presentes na mídia. - Pesquisas sobre arte popular brasileira.
	Produção artística: a poética do processo pessoal	- Entender a arte e sua própria experiência com os elementos e os fundamentos da linguagem visual, como forma de construção poética, que adquire sentido e é marcada pelo contexto sociocultural.	- Construção poética.	- Elaboração de produções visuais, individualmente e em grupo, utilizando diversos materiais, técnicas e instrumentos. - Pesquisa sobre meios tecnológicos de produção, com análise de obras. - Exercícios de construção poética que motivem a descoberta de um modo próprio de elaboração plástica.
	Apreciação estética e leitura de imagem	- Abordar a leitura de imagens de forma contextualizada, percebendo relações entre diversos tipos de produção artística e suas condições de produção.	- Leitura de imagens da arte e da cultura visual objetivando a compreensão e a interpretação da arte de diversos contextos de produção.	- Leitura de imagens presentes no cotidiano: mídia, objetos de consumo, livros, revistas. - Leitura de imagens da arte, incluindo a arte contemporânea, selecionadas de acordo com os projetos em andamento e o interesse dos alunos

Séries	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
7ª e 8ª		<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar formas críticas de pensamento sobre manifestações artísticas e culturais. 		<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos trabalhos dos alunos, em grande grupo.
	História e teorias da arte	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações entre as manifestações artísticas e outras manifestações presentes na cultura local, regional, nacional e mais ampla. - Conhecer e refletir criticamente sobre os fundamentos e principais aspectos da arte ocidental no decorrer da história, e suas relações com a arte brasileira contemporânea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de momentos da história da arte, de movimentos artísticos e de artistas relevantes no contexto de aprendizagem. - Transformações e rupturas na história da arte. - A arte brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de vídeos sobre artistas e questões da história da arte. - Leitura de textos. - Pesquisa na internet e na biblioteca da escola (ou outras disponíveis). - Estudo de uma temática e os desdobramentos de suas formas de representação na história da arte – também brasileira (ex.: a representação da figura humana). - Pesquisa individual sobre um artista brasileiro e apresentação ao grande grupo.
	A arte como produção de sentido	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar os conhecimentos construídos em arte com o cotidiano e com experiências pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - A arte e a vida cotidiana. - A arte e outros textos e contextos. - A produção contemporânea e sua relação com outras esferas de produção cultural e de pensamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa sobre as influências da cultura de determinado grupo étnico sobre a arte local ou nacional (ex.: a cultura afro-brasileira). - Registro desta pesquisa em meio a ser publicado (seja digital, em mural ou painel). - Estudo de uma obra contemporânea que apresente uma temática ligada a uma questão social importante no momento.
1º ano	Fundamentos da linguagem visual	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar produções artísticas, utilizando os elementos da linguagem visual, demonstrando conhecimento e manejo de diferentes formas de composição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos da linguagem visual. - Princípios de composição e de relação entre elementos e estruturas visuais. - Fundamentos da percepção visual. - Relações entre forma e conteúdo na obra de arte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios individuais e coletivos com a utilização dos elementos visuais. - Observação da utilização dos elementos visuais e sua presença em obras artísticas. - Análise das qualidades perceptivas específicas dos elementos da linguagem visual através de leitura de imagens e exercícios compositivos. - Propostas de construção de imagens em que a forma de fazer e apresentar tenha relação direta com a temática abordada.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
1º	Arte, sociedade e diversidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leituras críticas de imagens artísticas e da cultura visual, estabelecendo relações entre produções contemporâneas e a história da arte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações das artes visuais com outras áreas do conhecimento, com a cultura visual, com diferentes culturas e com o cotidiano. - Os fazeres e manifestações populares. - Patrimônio cultural e artístico. - Formas de circulação de bens culturais. - Contato com espaços de exposição de arte e artistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha de um monumento da cidade para a realização de uma pesquisa – relações desta produção com a cidade e com a história. - Análise de um filme ou vídeo, de preferência artístico. A partir dessa análise, produção plástica (imagem fixa ou em movimento). - Pesquisa sobre a história e a função de um museu ou espaço expositivo da cidade, região ou estado. - Visitas a sites de museus internacionais, em busca de referenciais e relações para os temas ou conteúdos em estudo. - Visita de artista na sala de aula. - Exposição dos trabalhos feitos com curadoria dos alunos, no espaço da escola ou do bairro.
	Produção artística: a poética do processo pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes tipos de instrumentos, materiais e técnicas para a construção poética intencional. - Conhecer e manejar meios alternativos de produção artística, incluindo as novas tecnologias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de um percurso poético pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa e experimentação com diversos recursos e materiais: recursos tradicionais, alternativos e de novas tecnologias. - Elaboração de produções visuais, individualmente e em grupo, aperfeiçoando a utilização de materiais, técnicas e instrumentos já conhecidos. - Pesquisa sobre meios tecnológicos de produção, com análise de obras. - Elaboração de produções plásticas, utilizando meios tecnológicos (vídeo, programas de computador, fotografia digital...). - Realização de trabalhos plásticos coerentes entre si, a partir de um projeto pessoal do aluno, com recursos escolhidos por ele.
	Apreciação estética e leitura de imagem	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar formas críticas de pensamento sobre manifestações artísticas e culturais, lançando mão de recursos de análise e interpretativos. - Estabelecer critérios para a avaliação crítica de suas próprias produções artísticas e para a análise de imagens em geral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de diferentes abordagens de leitura de imagens da arte e da cultura visual. - Exercícios de leitura de imagens que objetivem a compreensão e a interpretação da arte em diversos contextos de produção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de uma imagem da história da arte com a utilização de formas de abordagem: formal, historicista, sociológica... a partir da questão: Como se pode “ler” uma obra de arte? - Estudo do trabalho de um artista contemporâneo, cujo trabalho tenha relação com a pesquisa poética individual do aluno. - Apresentação de uma produção pessoal ao grande grupo, com memorial descritivo.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
1º	História e teorias da arte	- Estabelecer relações entre as manifestações artísticas locais e nacionais com a arte presente em diversos contextos e outras culturas.	- A periodização da história da arte, movimentos artísticos, estéticos e artistas renomeados no contexto de aprendizagem. - Transformações e rupturas na história da arte. - Arte contemporânea brasileira e internacional.	- Apreciação de vídeos sobre artistas e questões da história da arte e da contemporaneidade. - Leitura de textos. - Pesquisa na internet e na biblioteca da escola (ou outras disponíveis). - Estudo de tendências e correntes de produção artística da contemporaneidade, com observação de obras artísticas brasileiras e internacionais.
	A arte como produção de sentido	- Reconhecer valor e atribuir sentido às produções artísticas contemporâneas, sejam brasileiras ou internacionais.	- A arte e a vida cotidiana. - A arte e outros textos e contextos - a intertextualidade. - A produção contemporânea e sua relação com outras esferas de produção cultural e de pensamento.	- Estudo sobre a história da fotografia e sua utilização pela arte; relações deste meio de produção tecnológico em trabalhos de artistas e de fotógrafos que se destacam na atualidade (locais, nacionais ou internacionais). - Pesquisa sobre trabalhos que são difíceis de classificar em categorias tradicionais da arte. - Relações entre arte e vida: trabalhos em que a arte se confunde com a vida (ex.: performances, interferências em espaço público...).
2º	Fundamentos da linguagem visual	- Elaborar produções artísticas, utilizando elementos da linguagem visual, demonstrando conhecimento e manejo de diferentes formas de composição.	- Elementos da linguagem visual. - Princípios de composição e de relação entre elementos e estruturas visuais. - Sistemas de representação. - Fundamentos da percepção visual. - Relações entre forma e conteúdo na obra de arte.	- Exercícios individuais e coletivos com a utilização dos elementos visuais. - Utilização dos elementos visuais e suas formas de relação com obras artísticas de interesse no momento. - Propostas de construção de imagens com utilização dos mesmos elementos visuais, mas de formas diversificadas (proposições a serem elaboradas pelos próprios alunos).
	Arte, sociedade e diversidade cultural	- Refletir sobre as funções das produções artísticas e culturais em diversos contextos de produção.	- Relações das artes visuais com outras áreas do conhecimento, com a cultura visual, com diferentes culturas e com o cotidiano. - Os fazeres e as manifestações populares. - Patrimônio cultural e artístico. - Formas de circulação de bens culturais.	- Visita a uma exposição de arte contemporânea (Bienal do Mercosul ou outra possível) – ou estudo de artigos jornalísticos sobre o tema) e discussão sobre as formas de organização, exposição dos trabalhos e apresentação das obras. - Visitas a sites de museus nacionais e internacionais, em busca de referenciais e relações para os temas ou conteúdos em estudo.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
2º			<ul style="list-style-type: none"> - Contato com espaços de exposição de arte e artistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dos trabalhos feitos com curadoria dos alunos, no espaço da escola ou do bairro. - Realização de interferência na escola ou em outro espaço público local.
	Produção artística: a poética do processo pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes tipos de instrumentos, materiais e técnicas para a construção poética intencional. - Explorar meios alternativos de produção artística, incluindo novas tecnologias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de um percurso poético pessoal. - Meios alternativos e novas tecnologias em produções artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa e experimentação com diversos recursos e materiais: recursos tradicionais, alternativos e de novas tecnologias. - Elaboração de produções visuais, individualmente e em grupo, aperfeiçoando a utilização de materiais, técnicas e instrumentos já conhecidos. - Elaboração de produções plásticas com utilização de meios alternativos ou tecnológicos (vídeo, programas de computador, fotografia digital, materiais não convencionais...). - Realização de um conjunto de trabalhos plásticos coerentes entre si, a partir de um projeto pessoal do aluno, com os recursos escolhidos por ele.
	Apreciação estética e leitura de imagem	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar pensamento crítico sobre as próprias produções artísticas e outras. - Realizar leituras críticas de imagens artísticas e da cultura visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de diferentes abordagens de leitura de imagens da arte e da cultura visual. - Exercícios de leitura de imagens objetivando a compreensão e a interpretação da arte de diversos contextos de produção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo comparativo de imagens de diversos períodos da história da arte, a partir de um conceito principal a ser enfatizado, como: paisagem, retrato, corpo, etc. - Estudo do trabalho de um artista contemporâneo, cujo trabalho tenha relação com a pesquisa poética individual do aluno. - Seminário apresentando produções dos alunos. - Registros pessoais, escritos sobre seu processo de criação.
	História e teorias da arte	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações entre as mais variadas formas de manifestação artística, desde o mais próximo ao mais distante. 	<ul style="list-style-type: none"> - A periodização da história da arte, movimentos artísticos e estéticos e artistas relevantes no contexto de aprendizagem - Transformações e rupturas na história da arte. - Arte de diversas culturas, inclusive orientais e outras. - A arte dos povos primitivos de diferentes locais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de vídeos sobre artistas e questões da história da arte e da contemporaneidade. - Leitura de textos. - Pesquisa na internet e na biblioteca da escola (ou outras disponíveis). - Pesquisa sobre formas de arte diferentes das que estamos acostumados a ver: oriental, hindu, árabe, etc.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
3º	A arte como produção de sentido	- Relacionar produções artísticas diversas com questões presentes no contexto da contemporaneidade.	- A arte e a vida cotidiana. - A arte e outros textos e contextos - a intertextualidade. - A produção contemporânea e sua relação com outras esferas de produção cultural e de pensamento.	- Pesquisa sobre obras que se colocam no espaço público: qual sua função, o que significam para os grupos sociais em que se inserem? - Estudo teórico e experimentações com performance, instalação e interferência: modos contemporâneos de agir artisticamente no espaço e no tempo. - Estudo de relações entre artes visuais, teatro, dança e música: análise de obras em que são utilizadas diferentes linguagens ao mesmo tempo.
	Fundamentos da linguagem visual	- Escrever e falar sobre artes visuais, demonstrando conhecimento e manejo das mais diversas formas de articulação entre os elementos visuais e princípios compostivos.	- Elementos da linguagem visual. - Princípios de composição e de relação entre elementos e estruturas visuais. - Sistemas de representação. - Fundamentos da percepção visual. - Relações entre forma e conteúdo na obra de arte.	- Exercícios individuais e coletivos com a utilização dos elementos visuais. - Observação da utilização dos elementos visuais e formas de relação entre eles em obras artísticas de interesse no momento. - Propostas de elaboração plástica em que se evidenciem formas criativas de utilização dos elementos da linguagem visual e da composição artística.
	Arte, sociedade e diversidade cultural	- Reconhecer e respeitar manifestações artísticas no âmbito da multiculturalidade. - Observar e reconhecer o patrimônio cultural de seu entorno, bem como de outras etnias e culturas	- Relações das artes visuais com outras áreas do conhecimento, com a cultura visual, com diferentes culturas e com o cotidiano. - Os fazeres e manifestações populares. - Patrimônio cultural e artístico. - Formas de circulação de bens culturais. - Contato com espaços de exposição de arte e artistas.	- Visita a uma exposição de arte contemporânea (Bienal do Mercosul ou outra possível – ou estudo de artigos jornalísticos sobre o tema) e discussão sobre as formas de organização, exposição dos trabalhos e apresentação das obras. - Visitas a sites de museus nacionais e internacionais, em busca de referenciais e relações para os temas ou conteúdos em estudo. - Realização de exposição dos trabalhos feitos com curadoria dos alunos, no espaço da escola ou do bairro. - Análise de peças publicitárias, com leitura das imagens de forma interpretativa.
	Produção artística: a poética do processo pessoal	- Criar ou recriar produções artísticas com base em experiências individuais ou coletivas do fazer das artes visuais.	- Desenvolvimento de um percurso poético pessoal.	- Pesquisa e experimentação com diversos recursos e materiais: recursos tradicionais, alternativos e de novas tecnologias.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
3 ^o		<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar e manusear materiais plásticos tradicionais ou alternativos e não convencionais com propriedade. - Ter autonomia na realização de suas produções artísticas e apreciações estéticas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de produções visuais, individualmente e em grupo, aperfeiçoando a utilização de materiais, técnicas e instrumentos já conhecidos. - Elaboração de produções plásticas com utilização de meios alternativos ou tecnológicos (vídeo, programas de computador, fotografia digital, materiais não convencionais, etc.). - Realização de um conjunto de trabalhos plásticos coerentes entre si, a partir de um projeto pessoal do aluno, com os recursos escolhidos por ele.
	Apreciação estética e leitura de imagem	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar obras de arte e manifestações artísticas com senso crítico, relacionando-as com seu contexto histórico e socio cultural. - Ler imagens das artes através de procedimentos apropriados/específicos para este fim, estabelecendo relações com a cultura visual, transpondo este conhecimento para a vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de diferentes abordagens de leitura de imagens da arte e da cultura visual. - Exercícios de leitura de imagens com vistas à compreensão e à interpretação da arte de diversos contextos de produção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos comparativos entre imagens de diversos períodos da história da arte, a partir de questões abordadas no momento (ex.: luta social, identidade, figura feminina e masculina, etc.). - Estudo do trabalho de um artista contemporâneo, cujo trabalho tenha relação com a pesquisa poética individual do aluno - Seminário de apresentações de produções dos alunos. - Registros pessoais, escritos, sobre seu processo de criação.
	História e teorias da arte	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e usufruir da arte em suas mais variadas formas de manifestação na história e na contemporaneidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A periodização da história da arte, movimentos artísticos e estéticos e artistas relevantes no contexto de aprendizagem. - Arte contemporânea e suas relações com a história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de vídeos sobre artistas e questões da história da arte e da contemporaneidade. - Leitura de textos. - Pesquisa na internet e na biblioteca da escola (ou outras disponíveis). - Escolha de obras contemporâneas para análise e estabelecimento de relações com a história da arte. - Pesquisa sobre os conceitos e obras que utilizam: apropriação e citação.
	A arte como produção de sentido	<ul style="list-style-type: none"> - Discorrer e escrever sobre seu próprio processo criativo e produções realizadas, bem como soluções encontradas para resolver problemas (visuais, estéticos, técnicos, de composição, de estrutura, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - A arte e a vida cotidiana. - A arte e outros textos e contextos - a intertextualidade. - A produção contemporânea e sua relação com outras esferas de produção cultural e de pensamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de relações entre artes visuais, teatro, dança e música: análise de obras em que são utilizadas diferentes linguagens ao mesmo tempo. - Realização de produções em grupo, em que se experimemente trabalhar com mais de uma linguagem artística.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
3º		- Estabelecer relações entre as artes visuais e outras áreas das artes e do conhecimento em geral, bem como com questões relevantes no contexto sociocultural.		- Pesquisa sobre obras que se propuseram levantar questionamentos sobre questões sociais ou políticas (ex.: <i>Inserções em Circuitos Ideológicos</i> , de Cildo Meireles).

Atenção: Os elementos da linguagem visual são ponto, linha, plano, cor, volume, textura e outros. Os princípios compositivos envolvem estudos relacionais entre os diversos elementos, como relações de profundidade, de luz e sombra, de equilíbrio, de simetria, de não simetria, etc. O trabalho em sala de aula não se resume a exercícios com estes elementos, como se pode depreender da proposta que engloba todos os temas estruturantes. Cada exercício a ser proposto objetiva a aquisição de experiências e conhecimentos para o desenvolvimento da capacidade de utilização e compreensão da linguagem visual. Portanto, os exercícios não serão isolados e estarão sempre entrelaçados com outras questões em estudo, a partir de um projeto abrangente.

Observações: Os conteúdos constantes nos quadros apresentados são abertos o suficiente para abarcar questões cruciais para o grupo no momento do trabalho. As formas de operacionalização são sugestões não se restringindo o trabalho somente ao que está proposto. Ainda, as sugestões para cada nível podem ser exploradas também pelos outros. Ex.: A visita à Bienal do Mercosul está sugerida para o 2º e 3º anos do ensino médio, mas é indicado visitá-la com alunos de qualquer nível, desde a educação infantil.

Estratégias para a ação

67

O foco principal do trabalho com ensino de Arte é a compreensão crítica da arte, em suas diversas linguagens e formas de manifestação. Pretende-se a construção de um abrangente conhecimento em arte, que considere as diferenças culturais e as vivências do cotidiano; ainda o aperfeiçoamento de saberes sobre o fazer e o pensar artístico e estético, bem como o conhecimento sobre diversos contextos de produção artística de diferentes tempos históricos e origens distintas.

Para atingir estes objetivos, o **referencial teórico-metodológico** considerado mais pertinente na contemporaneidade é a proposta de integração entre **três eixos de aprendizagem**: a produção, a apreciação e a contextualização. A educação em arte baseia-se na relação entre estes três eixos, que não são estanques, sendo que cada um deles é importante para o desenvolvimento dos outros dois. A aquisição de conhecimentos, a produção artística e a compreensão destes fazeres se complementam. Nesta forma de articulação, a arte é considerada como campo de saber, sendo que a ação baseia-se na construção, na elaboração pessoal e na cognição, e busca acrescentar à dimensão do fazer e da experimentação a possibilidade de acesso e de entendimento de parte do patrimônio cultural da humanidade. Assim, pretende-se contribuir para uma “alfabetização visual”. Tendo como aporte a leitura de imagens, a reflexão crítica e a contextualização dos diversos fazeres artísticos na história e na contemporaneidade, estaremos propiciando ao aluno condições para desenvolvimento de um pensamento crítico e capacidade de decodificação e articulação de linguagem visual em diversos contextos.

- A **produção** é o conjunto de fazeres artísticos, desenvolvidos como meio de construção poética pessoal e modo de aquisição de saberes sobre arte e suas diversas formas de constituição. Envolve a experimentação e o conhecimento de

diversos materiais, recursos, instrumentos e técnicas. Possibilita a descoberta de diferentes formas de expressão e colabora para a capacidade de leitura de imagens e para o pensar sobre criação visual.

- A **apreciação** possibilita o exercício de diversas formas de abordagem na leitura de imagens, constituindo importante instrumento de reflexão sobre as próprias imagens realizadas e sobre as obras de arte existentes em diversas culturas. É imprescindível o contato do aluno com diversas produções artísticas, de diferentes épocas e culturas, incluindo as artesanais e os fazeres populares. A leitura de imagens não é um exercício mecânico, de repetição de roteiros preestabelecidos, mas deve provocar o aluno a pensar e a elaborar suas visões pessoais sobre as produções artísticas que incluem interpretações possíveis e significados diversos.

A arte é considerada como campo de saber, sendo que a ação baseia-se na construção, na elaboração pessoal, na cognição, e busca acrescentar à dimensão do fazer e da experimentação, a possibilidade de acesso e de entendimento de parte do patrimônio cultural da humanidade.

Os recursos disponíveis para tanto são imagens impressas, vídeos, DVDs, acesso à internet, visita a exposições de arte. É desejável também o contato direto com produções artísticas contemporâneas a partir de visitas a exposições, museus, galerias, salões de arte, ou, ainda, como pela visita de artistas convidados à sala de aula.

- A **contextualização** requer um olhar para os contextos de produção de uma obra, isto é, para entender uma obra é neces-

sário conhecer o meio no qual ela foi produzida e suas relações com questões históricas, sociais, políticas, econômicas. Uma obra de arte nunca está separada de todas estas questões que operam na sociedade e sempre é construída a partir de um contexto social e cultural. As formas de expressão e as ideias mudam de lugar para lugar e no decorrer do tempo, portanto, não há forma de constituição poética desvinculada de seu contexto de produção. É possível, assim, estabelecer relações entre obras de arte e manifestações culturais de diferentes períodos e lugares, não se tratando de abordagens puramente cronológicas, mas que inserem a obra e o artista em um contexto mais amplo.

As propostas de **produção, apreciação e contextualização** devem ser organizadas de acordo com as características e necessidades dos alunos não existindo uma ordem previamente estabelecida para abordagem dos três eixos. O professor irá elaborar propostas que instiguem os alunos à pesquisa e ao envolvimento com o campo de saber das Artes Visuais.

Cabe salientar que a **seleção de imagens** da arte e da cultura visual a serem exploradas com os alunos deve ser criteriosa, no sentido de oferecer oportunidades de ampliação de referenciais e posicionamento crítico frente à banalização e a estereotipização de imagens, tão presente em nosso meio. É necessário que a escola possibilite ao aluno a formação de um repertório amplo e variado em relação à produção artística e imagética em geral, evitando-se levar sempre as mesmas imagens, dos mesmos artistas. A reflexão sobre as imagens padronizadas, presentes no cotidiano, certamente ajudará a formar o cidadão mais consciente e crítico.

É essencial que a elaboração do tema de estudos de um projeto se articule em torno de alguma questão problemática – para o aluno e para o campo das Artes Visuais.

Entre as formas de organização do trabalho pedagógico estão os **projetos de estudo** ou **projetos de trabalho**⁶, que possibilitam um maior envolvimento do aluno e uma aprendizagem mais significativa – especialmente quando o aluno também participa do momento de planejamento.

É essencial que a elaboração do tema de estudos de um projeto se articule em torno de alguma questão problemática – para o aluno e para o campo das Artes Visuais. Uma questão problemática é algo que suscita a curiosidade, que impulsiona o aluno para a pesquisa, que lhe mostra que há algo interessante a ser descoberto. Quando é o aluno mesmo que propõe o tema, ele escolherá algo que tem vontade de pesquisar. Quando é o professor quem escolhe a problemática a ser trabalhada, ele tem a tarefa, não tão simples, de perceber o que aguçaria esta mesma vontade na definição de um tema de estudo.

Os temas de estudo serão desenvolvidos durante algum tempo, sendo desdobrados em partes, de acordo com uma sequência de propostas que abordem conceitos e conteúdos específicos a eles ligados, como também procedimentos, técnicas, materiais e formas de articulação destes conhecimentos, individual e socialmente e em integração com outros conhecimentos de áreas afins.

É importante que, antes de começar a explorar um tema, num projeto de estudos, o grupo busque estabelecer um plano de trabalho, considerando aquilo que já sabe sobre o mesmo e aquilo que deseja saber. Nunca se parte de um vazio, sempre já se sabe algo sobre o que se define como tema de trabalho. A curiosidade sobre algum aspecto desconhecido ou não tão dominado do tema vai impulsionar a busca pela aquisição de novos conhecimentos.

⁶ Sobre estas propostas, consultar, entre outros, Fernando Hernández em seu livro *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A escolha de conteúdos sempre é realizada de acordo com as necessidades e características do grupo em questão, não havendo uma sequência fixa ou rígida de assuntos ou temas de estudo.

Qualquer grupo de alunos é formado, sempre, por pessoas com as mais diversas origens e referências pessoais, familiares e sociais. Assim, cada aluno traz de casa seus referenciais estéticos e artísticos, construídos ao longo de sua vida. Cabe ao professor considerar esta **diversidade cultural** presente na sala de aula e trabalhar com as contribuições que cada um pode trazer ao grupo. O trabalho se enriquece quando há oportunidade de contemplar o conhecimento adquirido nas vivências singulares dos alunos, sendo que este conhecimento pode ser conectado com as questões artísticas e estéticas presentes nas manifestações culturais mais abrangentes. No projeto de estudos, em que são importantes o empenho e a participação de todos, muito mais se desenvolverá com a participação do conjunto de alunos, com particularidades específicas.

Os **conteúdos** a serem trabalhados serão, então, aqueles que formam o campo de saber já instituído das Artes Visuais, mais os trazidos pelos próprios estudantes, numa dinâmica de circulação de saberes que ajuda a constituir o próprio campo. Há uma revitalização de saberes e um processo de aquisição de conhecimentos pelo compartilhamento. A escolha de conteúdos sempre é realizada de acordo com as necessidades e as características do grupo em questão, não havendo uma sequência fixa ou rígida de assuntos ou temas de estudo. Nos quadros de conteúdos, para cada nível é apresentada uma gama de questões essenciais para a educação em arte, porém a forma de trabalhar e o que exatamente é importante em cada grupo, a cada momento educativo, vai ser determinado pela realidade específica de cada contexto.

O **espaço** ideal para o trabalho com artes na escola é uma sala específica com **recursos** adequados para o tipo de prática que a disciplina necessita, com materiais diversos, como pincéis, tintas, papéis à disposição. Sabe-se, porém, que a realidade nem sempre permite esta situação. Vale, então, aproveitar os locais disponíveis na escola, além da sala de aula. O pátio, uma área coberta ou a biblioteca podem constituir-se em bons espaços alternativos. É produtivo formar uma reserva de materiais diversos, que podem ser solicitados à comunidade escolar (caixas, latas, papéis, tecidos, etc.), assim como um amplo banco de imagens para serem utilizadas em aula.

A sala de informática, quando a escola dispuser deste serviço, é um ótimo local para pesquisa e acesso a imagens de obras, sites de museus, galerias e sites educativos que oferecem bons materiais pedagógicos, algumas vezes interativos. O computador pode se tornar uma ferramenta a mais para a produção e a investigação no campo do fazer artístico. Cabe ao professor pesquisar programas e possibilidades de construção poética no meio digital.

É necessário, porém, que o professor torne bem claro para si e para os educandos que existem conhecimentos a serem desenvolvidos e etapas para que se consiga fazê-lo.

A **avaliação**, nesta linha de trabalho e de acordo com as orientações mais gerais da área de Linguagens e Códigos, se pautará pelo acompanhamento do processo de aprendizagem. Não se pretende, no ensino de Arte, impor padrões de elaboração artística a serem aferidos a partir de um modelo ideal, pré-determinado, que valoriza mais o resultado do que o processo. Na arte e, especialmente, nas manifestações artísticas produzidas pelos estudantes, não existe "certo e errado", "bonito e feio". O espaço educativo deve ser, sobretudo, um espaço

de experimentação, de aproximação dos conhecimentos artísticos já produzidos pela humanidade – desde os mais remotos e distantes até os mais próximos e presentes – e de intenso envolvimento com as descobertas que acontecem quando nos aventuramos a buscar as conexões que existem entre arte e vida.

É necessário, porém, que o professor torne bem claro para si e para os educandos que existem conhecimentos a serem desenvolvidos e etapas para que se consiga fazê-lo. Devem-se estabelecer metas, objetivos a alcançar e critérios para avaliar se isto está se realizando. A avaliação serve, antes de mais nada, para averiguar se o projeto em andamento está produzindo resultados. Depois como cada um se situa dentro deste processo: que dificuldades existem, o que é

necessário estudar mais e o que já foi alcançado. A partir daí podem-se estabelecer novas metas e novas estratégias de ação, para que se efetive a construção de conhecimento em arte.

Alguns instrumentos que podem ajudar para esta averiguação são: portfólios, diários de trabalho, elaboração de registros sobre o que se aprendeu no projeto de estudos, como vídeos, gravações de som, fotografias, painéis, blocos de textos, exposições de trabalhos, etc. Os alunos podem ajudar a definir de que forma estes registros serão feitos. De qualquer modo, é imprescindível que fique claro para todos como este processo se dará e qual a parte de cada um para que se torne possível verificar o que foi aprendido e quais as novas perspectivas de continuidade do trabalho.

Referências

- ARGAN, G.C. *Arte moderna*. São Paulo: Cia.das Letras, 1992.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo, Porto Alegre: Perspectiva, Fundação lochpe, 1991.
- _____. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarido (Org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.
- BARDI, Pietro Maria. *Arte no Brasil*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.
- BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez/Educ, 2002.
- CANTON, Kátia. *Novíssima arte brasileira: um guia de tendências*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- CAUQUELIN, Anne. *A arte contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- COELHO, Teixeira. *Moderno/pós-moderno*. Porto Alegre: LPM, 1986.
- DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papyrus, 1990.
- FERRAZ, M. H. Correa de Toledo; FUSARI, M. F. de Rezende. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- GOMBRICH, Ernst B. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual. Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- _____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFSTAETTER, Andrea. *Arte contemporânea e ensino de arte: mistura fina*. In: *Anais do 21º Seminário Nacional de Arte e Educação/FUNDARTE*. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2008, p.16-21.
- IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. *Didática do ensino da arte: a língua do*

mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1983.

PEREIRA, Nilton Mullet et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

PETRY KEHRWALD, Isabel. *Ler e escrever em Artes Visuais*. In: NEVES, Iara C. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre, Ed. da

UFRGS, 1998.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSSI, Maria Helena. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

STANGOS, Nikos. *Conceitos da arte moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

TREVISAN, Armindo. *Como apreciar a arte*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Dança

Ler dança está relacionado à leitura dos códigos específicos da dança. É atribuir sentidos e não tentar decifrá-los, pois envolve a interpretação de significados não rígidos. Relaciona-se com a questão da fruição e apreciação artística, que por sua vez envolve uma gama de outros saberes. A apreciação é comunicar e dividir experiências com outros através da dança. A leitura também se desenvolve na pesquisa sobre danças, artistas, conceitos e problemáticas relacionadas à área.

A apreciação é comunicar e dividir experiências com outros através da dança.

Escrever dança se relaciona com a questão do produzir. A produção em dança é entendida, neste documento, envolvendo o vocabulário e a criação. Vocabulário são as possibilidades do movimento como um todo, que podem ser codificadas em estilos, técnicas ou modalidades de dança ou que podem ser usadas livremente para a exploração e prática do movimento. O uso livre e exploratório do movimento, por sua vez, já se conecta com a criação em dança, que é fazer formas, movimentos, frases, estudos e danças completas de uma maneira diferente e criativa. Envolve também a questão da elaboração de uma poética pessoal, que articula os elementos da dramaturgia, como

corpo, figurino, maquiagem, iluminação, cenário, elementos cênicos, voz, entre outros. Outras formas de escrita, relacionadas com a produção de dança, são os registros escritos de projetos, reflexões, ações, processos, trabalhos, entre outros.

Criação em dança, é fazer formas, movimentos, frases, estudos e danças completas

Resolver problemas em dança é problematizar a própria leitura e escrita através da reflexão, contextualização e conexão com a realidade. É questionar, pesquisar, teorizar, refletir criticamente sobre dança ao mesmo tempo em que esta é experienciada e expressa numa variedade de contextos culturais, sociais e históricos. É relacionar dança com outras artes, com outras disciplinas e assuntos, e com as experiências próprias e cotidianas de cada um. Envolve tomar decisões cada vez mais subsidiadas pelas experiências e, portanto, mais significativas.

É questionar, pesquisar, teorizar, refletir criticamente sobre dança ao mesmo tempo em que esta é experienciada e expressada numa variedade de contextos culturais, sociais e históricos.

Temas estruturantes

Os **temas estruturantes** são formas de organização dos fundamentos da disciplina. São apresentados em formato circular, no diagrama, para evidenciar a inter-relação e a ausência da hierarquia entre os diferentes temas.

73



No quadro a seguir, consta uma breve definição de cada tema.

Temas estruturantes	
Elementos do movimento	São possibilidades de movimento, já codificadas pela tradição ou livres, que envolvem espaço, qualidades, corpo, ritmo, gestos, etc.
Criação	É compor formas, movimentos, frases, estudos e danças completas de uma maneira diferente e criativa.
Apreciação	É comunicar e dividir experiências com outros através da dança, fruindo e apreciando o trabalho dos colegas e de artistas profissionais.
Contextualização	É questionar, pesquisar, teorizar, refletir criticamente sobre dança ao mesmo tempo em que esta é experienciada e expressa numa variedade de contextos culturais, sociais e históricos.
Relações em dança	É relacionar dança com outras artes, com outras disciplinas e assuntos, e com as experiências pessoais e cotidianas.

No próximo quadro, cada tema se desdobra no conjunto de competências/habilidades, conteúdos e sugestões de algumas estratégias possíveis para cada nível de ensino.

QUADRO ESTRUTURANTE

Série	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
5ª e 6ª	Elementos do movimento	<ul style="list-style-type: none"> - Executar elementos do movimento e da dança, apropriando-se de terminologia básica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos axiais (forçar, saltar, explodir, girar e outros que sugiram ação) e movimentos locomotores em dança (caminhar, correr, galopar, saltar, pular, deslizar, saltitar). - Níveis (alto, médio, baixo). - Espaço pessoal ou individual (cinesfera). - T rajetórias curvas e retilíneas (espaço geral). - Movimentos centrais, periféricos e transversos. - Direções. - Uso variado das partes do corpo. - (Dois) estilos de dança, com seus passos, terminologias, posições e padrões. - Tempo musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas corporais de seqüências de movimento ligadas ou não à tradição da dança, isto é, de estilo livre ou de repertório específico. - Uso do espelho para autocorreção e visualização dos movimentos.
	Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Criar frases de movimento, experimentando diferentes estímulos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seqüências com início, meio e fim. - Colocação de seqüências no tempo musical. - Improvisação simples. - Estado de jogo e de presença. - Habilidades de copiar, de ser copiado, de espelhar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas corporais de criação a partir de diferentes estímulos (ações, músicas, figuras, variação de nível, direção, tamanho, simetria e assimetria, etc.). - Práticas corporais de improvisação simples a partir de condução de alimentação contínua, pré-estruturada, estrutura aberta. - Usar acumulação de movimentos onde se unem livremente pequenas frases de criação individual numa criação conjunta (pode ser realizada primeiramente em duplas, depois quartetos, octetos e turma toda).
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar dança, demonstrando olhar atento e sensível. - Entender dança como linguagem, uma maneira de atribuir sentidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fronteiras da dança e do movimento humano. - Leituras de danças e discussão de sentidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de apresentações dos próprios colegas, mais de uma vez para apreciar detalhes. - Práticas de observação: propor questões anteriores à apreciação para fomentar uma discussão posterior (quais foram as escolhas de movimentos do coreógrafo? Que qualidades e escolhas espaciais foram ressaltadas em determinadas partes? Como a música contribui ou não para a obra?).

Série	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
5ª e 6ª				<ul style="list-style-type: none"> - Uso de DVD de grupos profissionais e de trechos de dança (por exemplo, no YouTube). - Apresentações de grupos de dança ao vivo.
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer dança em contextos culturais e históricos variados. 	<ul style="list-style-type: none"> - A dança local e seu contexto. - A cultura e o período histórico de (dois) estilos de dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca de imagens e livros de dança em bibliotecas locais. - Observação de danças presentes no contexto da família, escola e comunidade. - Entrevistas com familiares, personalidades ou bailarinos locais.
	Relações em dança	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar dança com outras manifestações artísticas ou aspectos do cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dança e aspectos musicais. - Dança que use algum padrão ou ideia de outra disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trocar músicas já estabelecidas para alguma dança ou dançar o silêncio. - Dançar o ciclo da água em todas as suas fases da natureza.
7ª e 8ª	Elementos do movimento	<ul style="list-style-type: none"> - Executar elementos do movimento e da dança, demonstrando e relacionando princípios do movimento. - Memorizar e reproduzir sequências de movimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Combinações de maior complexidade de movimentos axiais e locomotores de dança. - Princípios do movimento (alinhamento dinâmico, suporte central, suporte da respiração, iniciação e sequenciamento, transferência de peso, tensões contrárias, enraizamento, etc.). - Uso articulado das partes do corpo. - Elevação, voo e aterrissagem. - Uso da gravidade em movimentos de queda e recuperação, como pêndulo e rebote. - Relação com o espaço (cinesfera, dimensões, planos, diagonais, formações). - Qualidades de movimento (peso leve ou forte, tempo acelerado ou desacelerado, fluência livre ou contida e foco direto ou indireto). - Memorização de sequências. - Passos de maior complexidade de (dois) estilos de dança diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas corporais de sequências de movimento ligadas ou não à tradição da dança, de estilo livre ou repertório específico. - Uso do espelho para autocorreção e visualização dos movimentos.

Série	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
7ª e 8ª	Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Criar frases de movimento, compreendendo princípios, processos e estruturas coreográficas básicas. - Experimentar dança como uma maneira de criar sentidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contraste, transição, clímax, repetição e variação. - Processos de reordenamento e de acaso. - Estruturas coreográficas como AB, ABA, narrativa, pergunta e resposta, rondó. - Trabalho em pares, criando formas contrastantes e complementares. - Compartilhamento de peso. - Convenção palco/plateia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas corporais de criação a partir de ideias diversas (notícias de jornal, poemas, emoções, literatura, etc.). - Práticas corporais de improvisação (a partir de imagens para gerar movimento). - Tarefas de realização individual, em pequenos grupos, ou em grande grupo.
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar dança, demonstrando olhar atento e sensível. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leituras de dança e discussões de sentidos. - Relação pessoal e significado. - Escolhas coreográficas para comunicar ideias abstratas em dança. - Pantomímica, mímica, gesto representativo ou cotidiano e abstração. - Sonoridade e significado. - Figurino e significado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de apresentações dos próprios colegas. - Uso de DVD de grupos profissionais, de trechos de dança na internet. - Apresentações de grupos de dança ao vivo (visitando praças, feiras, eventos que tenham programação de dança).
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar dança em contextos culturais e históricos variados, relacionando-a com suas próprias experiências pessoais. - Relacionar noções básicas de anatomia, fisiologia, mecânica e cinesiologia para a prática corporal eficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dança no Brasil. - Similaridades e diferenças em passos entre alguns estilos de danças. - O papel da dança em (duas) culturas diferentes. - Dança e saúde: cuidados com o corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos. - Busca de imagens e de livros de dança em bibliotecas locais. - Pesquisa histórica. - Exposição do professor ou de trabalho de alunos como fomentador de diálogos na turma. - Momentos de aquecimento individual e outros de compartilhamento das escolhas em grupo, analisando como se prepararam, corpo e mente, para os propósitos expressivos. - A partir de recursos disponíveis (conhecidos, coleções, livros, DVD, internet), aprender uma dança de um período histórico e uma cultura diferente. - Conversas com artistas.
	Relações em dança	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar dança com outras manifestações artísticas ou aspectos do cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dança e manifestações da arte visual em relação ao uso do espaço. - Dança que use algum padrão ou ideia de outra disciplina ou da experiência cotidiana dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação das dimensões utilizadas no movimento da dança e em certas pinturas, esculturas e/ou instalações. - Criações a partir de danças e imagens de dança presentes no cotidiano (mídia, revistas, objetos de consumo).

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
1º	Elementos do movimento	<ul style="list-style-type: none"> - Executar elementos do movimento e da dança em combinações de maior exigência e complexidade, dialogando com a tradição e a dança contemporânea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento dos princípios do movimento. - Organização corporal (respiração, radiação central, espinal, homóloga, homolateral e contralateral). - Força, flexibilidade, agilidade e coordenação em movimentos de dança - Apropriação rítmica. - Utilização e variação de qualidades de movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas corporais de seqüências de movimento com abordagem contemporânea de dança. - Exercícios de memorização de seqüências mais complexas, usando repetição, variação de formação, de orientação espacial, em grupos, etc. - Autoavaliação e correção do próprio aluno. - Correção verbal, visual, auditiva e tátil-cinestésica por parte do professor.
	Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Criar coreografias, aplicando princípios, processos e estruturas coreográficas. - Compreender dança como uma maneira de criar sentidos através do corpo e de outros elementos da dramaturgia da dança (música, figurino, elementos cênicos, entre outros). 	<ul style="list-style-type: none"> - Formas coreográficas como rondó, tema e variação, canônica. - Elementos do espetáculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas corporais de criação (variar a partir de um repertório pronto). - Práticas corporais de improvisação (a partir do uso de materiais cênicos variadas para dançar). - Tarefas de realização individual, em pequenos grupos ou em grande grupo.
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar como a dança é representada nos meios de comunicação e discutir suas implicações. - Aplicar e demonstrar comportamento apropriado ao assistir dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos do espetáculo e sentido coreográfico. - Manipulação e desenvolvimento dos movimentos em dança a partir da visão de (um) coreógrafo contemporâneo. - Análise de questões étnicas, de gênero, econômicas/sociais, idade e/ou condição física em relação à dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de apresentações dos próprios colegas. - Uso de DVD de grupos profissionais (contemporâneos). - Apresentações de grupos de dança (contemporânea) ao vivo (visitando teatros ou espaços de performance).
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar, organizar e registrar dança em contextos culturais e históricos variados, relacionando suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança. - Fazer conexões entre dança e corpo, saúde e sociedade, dança e tecnologia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dança no século XX e XXI. - Dança e cultura: aspectos antropológicos. - Dança e mídia. - Dança e saúde: ideais de corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos. - Busca de informações e imagens em sites especializados de dança. - Conversa com os artistas. - A partir dos registros dos alunos, mobilizá-los para divulgar e circular as informações (meio digital, mural, jornal, cartazes, fotos, apresentações). - Discutir os modelos de corpo ideal e como se deslocaram no transcorrer dos tempos.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
1º				<ul style="list-style-type: none"> - Usar modismos de dança na mídia (novelas, vídeo-clipes, programas de auditório) para provocar discussões subsidiadas.
2º	Relações em dança	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar dança com outras manifestações artísticas ou aspectos do cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações entre dança e teatro. - Dança que use algum padrão ou idéia de outra disciplina ou da experiência cotidiana dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transformar em dança uma cena teatral com texto e personagens. - Compor uma dança, explorando o movimento de relações de poder (por exemplo, no jogo de marionetes, ou dançando uma situação pai e filho, ou namorado e namorada).
	Elementos do movimento	<ul style="list-style-type: none"> - Executar elementos do movimento e da dança, dialogando com a tradição e a dança contemporânea. - Demonstrar aumento de consciência cinestésica, concentração e foco nas atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refinamento técnico em relação às possibilidades corporais, espaciais, dinâmicas e rítmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas corporais de seqüências de movimento de abordagem contemporânea de dança. - Autoavaliação e correção do próprio aluno. - Correção verbal, visual, auditiva e tátil-cinestésica por parte do professor.
	Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Criar coreografias, aplicando princípios, processos e estruturas coreográficas. - Entender dança como uma maneira de criar sentidos através do corpo, de outros elementos da dramaturgia da dança (música, figurino, elementos cênicos entre outros) e de recursos tecnológicos em geral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poética pessoal em dança. - Elementos do espetáculo e relação com o sentido coreográfico. - Dança e temas sociais contemporâneos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas corporais de criação (a partir de temas polêmicos, como gravidez precoce). - Práticas corporais de improvisação (por exemplo, com música dançante, contra a qualidade/tempo da música, sem música, com barulhos). - Tarefas de realização individual, em pequenos grupos, ou em grande grupo. - Uso de um diário de anotações, descrevendo o processo criativo.
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar possíveis critérios estéticos para avaliar dança, como habilidades físicas, originalidade, impacto emocional, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos do espetáculo e sentido coreográfico. - Concepções estéticas, poéticas e éticas em diferentes danças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de apresentações dos próprios colegas. - Uso de DVD de grupos profissionais (contemporâneos). - Apresentações de grupos de dança (contemporânea) ao vivo.
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar, organizar e registrar dança (de abordagem contemporânea) de contextos culturais variados, relacionando suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Linha do tempo com importantes eventos de dança desde o século XX. - Comparar e contrastar a noção de corpo, estética e poética de dança em culturas diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos. - Busca de informações e imagens em sites especializados de dança. - Pesquisa histórica em centros culturais ou em outras bibliotecas existentes.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
2º		<ul style="list-style-type: none"> - Articular razões para as decisões artísticas e revisar as perdas e ganhos destas decisões. - Fazer conexões entre dança e corpo, saúde e sociedade, dança e tecnologia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar e contrastar o papel da dança em (duas) culturas diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição do professor ou de trabalho de alunos como fomentador de diálogos na turma.
	Relações em dança	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar dança com outras manifestações artísticas ou aspectos do cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos e práticas corporais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir como o movimento corporal nas interações entre as pessoas, a postura, os hábitos corporais, o foco, a disciplina, o olhar sensível, o pensar “diferente” ou “ao avesso” podem ajudar na vida.
3º	Elementos do movimento	<ul style="list-style-type: none"> - Valer-se do conhecimento técnico na utilização dos elementos do movimento da dança, dialogando com a tradição e com a dança contemporânea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica em relação às possibilidades corporais, espaciais, dinâmicas e rítmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas corporais de seqüências de movimento ligadas à abordagem contemporânea de dança. - Autoavaliação e correção do próprio aluno. - Correção verbal, visual, auditiva e tátil-cinestésica por parte do professor.
	Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Criar coreografias compreendendo como aplicar e transgredir os princípios, os processos e as estruturas coreográficas. - Realizar produções amadoras de dança de forma individual ou coletiva, com autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poética pessoal em dança. - Tecnologia para a criação de vídeos-dança e/ou projeções de dança. - Técnica do estranhamento como um meio de desencadear uma ruptura da normalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas corporais de criação (a partir de escolhas pessoais). - Práticas corporais de improvisação variadas. - Tarefas de realização individual, em pequenos grupos ou em grande grupo. - Uso de um diário de anotações descrevendo o processo criativo. - Uso de fotos, videocâmera, celular, imagens digitais, retroprojetor, iluminação nas produções de dança. - Exploração de trabalhos de dança que cruzam a fronteira entre dança e cotidiano (performances, espaços não convencionais, rompimento da relação artista/plateia, movimentos cotidianos e não cotidianos). - Criação e produção de trabalhos dos e pelos alunos no espaço da escola ou da comunidade.
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecendo critérios estéticos para avaliar seu próprio trabalho assim como o de outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de significados a partir de uma variedade de perspectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e análise crítica de apresentações dos próprios colegas. - Uso de DVD de grupos profissionais (contemporâneos).

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
3 ^ª			<ul style="list-style-type: none"> - Estilo e/ou forma cultural de certo coreógrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações de grupos de dança (contemporânea) ao vivo.
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar, organizar e registrar dança (de abordagem contemporânea) em contextos culturais variados, relacionando suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança. - Estabelecer conexões entre dança e tecnologia, utilizando meio eletrônico e multimídia para acessar, apreciar e fazer dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Semelhanças e diferenças entre danças contemporâneas. - Transformações e rupturas na história da dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos. - Busca de informações e imagens em sites especializados de dança. - Pesquisa histórica em centros de memória ou em bibliotecas existentes. - Exposição do professor ou de trabalho de pesquisa de alunos como fomentador de diálogos na turma.
	Relações em dança	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar dança com outras manifestações artísticas ou aspectos do cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação de diferentes linguagens artísticas de um mesmo período histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação das semelhanças e diferenças ao apreciar uma peça teatral contemporânea e uma dança contemporânea.

Observações: A área de arte, e nela, a de dança, é um campo não tão estruturado como algumas outras disciplinas do currículo escolar. Considere-se que todos os conteúdos dos temas estruturantes estão sempre sendo trabalhados, de acordo com o nível e os interesses de estudo de cada etapa. Os conteúdos constantes nos quadros apresentados são abertos o suficiente para abarcar as questões cruciais para o grupo no momento do trabalho. As formas de operacionalização são sugestões, não se restringindo o trabalho somente ao que está sendo proposto.

Estratégias para a ação

A **prática do movimento** em dança está tradicionalmente vinculada ao aprendizado de técnicas e estilos, em que o professor ensina aos alunos o conhecimento dos passos de dança. Este modelo é típico do ensino informal – cursos livres, que preparam o aluno para uma possível inserção profissional como bailarino. Na escola formal, a *performance* técnica do aluno é importante, mas não primordial. Salienta-se, que sejam contempladas nas atividades a criação e a valorização das práticas da dança como arte, incluindo a apreciação crítica de diferentes estilos e origens culturais da dança. O ensino da dança deve promover a colaboração e a interdependência do grupo, como possibilidades de provocar a reflexão sobre valores e atitudes, mais do que uma competitividade a respeito de quem está “na frente” ou quem tem o corpo mais propício.

Para a prática de movimento, o **espaço** é fundamental. A existência de um lugar amplo, ventilado, com um piso macio e aderência adequada é o ideal; a falta das condições ideais, entretanto, não pode ser um motivo para não se realizar um bom trabalho. Iniciar a aula com um momento de organização do espaço ajuda inclusive na posterior apreciação do movimento, já que certa poluição visual é prevenida.

A música é um recurso muito utilizado na prática do movimento, seja como estímulo ou acompanhamento. Outros **recursos tecnológicos** podem ser utilizados dentro das disponibilidades da escola: filmadoras, internet e DVD de espetáculos de artistas e companhias profissionais, entre outras possibilidades. Assim, tanto o aluno quanto o professor podem pesquisar materiais sobre dança e fazer uso da tecnologia.

Nas atividades corporais, o uso de uma **roupa adequada** é necessário. Entretanto, basta serem confortáveis, de maneira que evitem restringir os movimentos.

Observar como a dança faz parte da nossa vida, seja por meio dos comerciais da televisão, dos videoclipes, dos quadros dos programas de auditório, de temas de festa, novelas, filmes, em comemorações familiares e sociais, em representações visuais e discursivas, ou mesmo como um objeto de estranhamento, pode ser um meio de pensar a dança, a arte e as manifestações do nosso tempo. Contrastar com outras danças e manifestações de outros tempos e culturas pode ser um motivo para problematizar nosso próprio pensamento e a constituição da(s) nossa(s) identidade(s).

A aula de dança certamente trata da prática do movimento, mas envolve também momentos de apreciação, de leituras, de escritas e de reflexões. A **apreciação** do trabalho de dança dos colegas e de grupos amadores ou profissionais deve desenvolver a capacidade de análise crítica. Assim, é útil orientar os alunos para que assistam à dança, usando alguns critérios que direcionem suas leituras e que abordem questões sobre cenografia, iluminação, figurinos, escolha musical, escolha de momentos de solo ou conjunto, clímax, entre outros.

A oportunidade de assistir a um espetáculo profissional ou amador pode ser uma experiência proveitosa para os alunos. Mas não basta organizar a ida ao espetáculo. É preciso planejar atividades e ações que possam de fato tornar essa experiência rica em aprendizado. O ideal é que o professor assista antes ao espetáculo para preparar as ações posteriores com maior consciência. Conhecer detalhes sobre a história do grupo, de seu coreógrafo, do processo de criação e outros, pode trazer pistas para uma apreciação mais subsidiada.

Posteriormente, o exercício da descrição em separado desses elementos pode reconstituir o espetáculo, possibilitando uma análise mais profunda e intercâmbio maior

de informações entre os próprios colegas. Este tipo de exercício possibilita um refinamento do olhar sensível e da construção de sentidos, além de expandir a relação com o cotidiano e a vida.

O estudo da **história da dança**, suas obras coreográficas e estéticas, parece ter mais sentido quando é integrado à prática que o aluno está desenvolvendo nas aulas. Tentar abranger toda a história da dança seria difícil e poderia ficar muito superficial. Um recorte entre a dança que faço e a dança que estudo, em suas raízes e ramificações, pode ser uma boa escolha.

À **avaliação** é um processo permanente que acontece antes, durante e após todas as etapas de ensino. É um recurso que inicialmente serve para detectar o nível de conhecimento dos alunos, assim como conhecer suas condições pessoais – avaliação diagnóstica. Serve para a conscientização sobre o curso do processo de aprendizagem e para

prevenir eventuais erros, acontecendo também de forma espontânea.

Acima de tudo a avaliação deve servir ao conhecimento das necessidades dos alunos, seja qual for o ponto de partida e o ritmo do progresso. Objetiva-se enfatizar o diagnóstico da aprendizagem e uma explicação relativa desta realidade, que mescla diferentes aspectos da conduta do sujeito.

São vários os instrumentos ou técnicas utilizados para avaliação de dança: memoriais descritivos, diários de classes, portfólios, questionários, etc. Já a observação do professor e a auto-observação do aluno é essencial para retroalimentações em relação ao movimento corporal. Para isso, comentários verbais, correções e facilitações táteis, uso de imagens mentais para busca de uma sensação cinestésica, repetições e outras técnicas para se atingir certas metas vão fazer parte dos procedimentos adotados pelo professor.

Referências

- BIÃO, Armindo; GREINER, Christine (Org.). *Etnoecologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1999.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*: Arte. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CANTON, Cátia. *E o príncipe dançou: o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea*. São Paulo: Ática, 1994.
- CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DANTAS, Mônica. *O enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.
- FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.
- GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1983.
- _____. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- _____. *O enigma do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- LANGER, Suzanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- NATIONAL DANCE ASSOCIATION. *National standards for dance education: what every young american should be able to do in dance*. 2. ed. EUA: National Dance Association, 1996.
- PORTUGAL. *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Portugal: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica, s/d.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Proposta curricular: arte: ensinos fundamental e médio*. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, s/d.
- SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTANA. *Dança na cultura digital*. Salvador: EDUFBA, 2006.

SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto (Org.). *Lições de dança 1*. 2. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

_____. *Lições de dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

_____. *Lições de dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002.

_____. *Lições de dança 4*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

_____. *Lições de dança 5*. Rio de Janeiro: UniverCi-

dade, 2005.

SOTER, Silvia. *Cidadãos dançantes: a experiência de Ivaldo Bertazzo com o Corpo de Dança da Maré*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2007.

TRINDADE, Ana Lúcia. *A escrita da dança*. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

VALLE, Flavia Pilla do. *Dança*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. (Caderno universitário, 291).

XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera. *Coleção dança cênica: pesquisas em dança*. Joinville: Letradágua, 2008. v. 1.

Música

85

Ler música está diretamente ligado a interpretar códigos específicos da linguagem musical, a leitura de uma partitura musical. No entanto, também podemos realizar uma outra forma de leitura da música através da apreciação musical. Conhecer a produção musical através da fruição, identificar os diversos sons do mundo, identificar parâmetros sonoros, apreciar esteticamente a música de forma significativa; são formas de ler o universo musical que nos cerca. Ler criticamente a história da música é uma habilidade a ser desenvolvida ao longo do ensino fundamental e médio. Quando o aluno fala sobre determinada música, quando ele comenta sua história, sua estrutura formal e seu significado, podemos dizer que o aluno está realizando uma leitura da música. Portanto, a leitura também ocorre na pesquisa sobre músicas, artistas, períodos da história da música, conceitos, problemas relacionadas ao campo de estudos e conteúdos a serem desenvolvidos.

Quando o aluno fala sobre determinada música, quando ele comenta sua história, sua estrutura formal e seu significado, podemos dizer que o aluno está realizando uma leitura da música.

Escrever música está diretamente ligado a códigos específicos da linguagem musical; pode significar escrever uma composição musical ou criar uma música. Para o registro de composições musicais, podemos utilizar uma linguagem convencional (partitura) ou uma linguagem criada pelo próprio aluno, a linguagem alternativa, a exemplo dos compositores contemporâneos. Outra possibilidade é escrever sobre música, ou seja, buscar na apreciação musical elementos construtivos que podem ser descritos verbalmente

e contextualizados historicamente. Escrever música e sobre música são atividades complementares e importantes na construção do conhecimento musical.

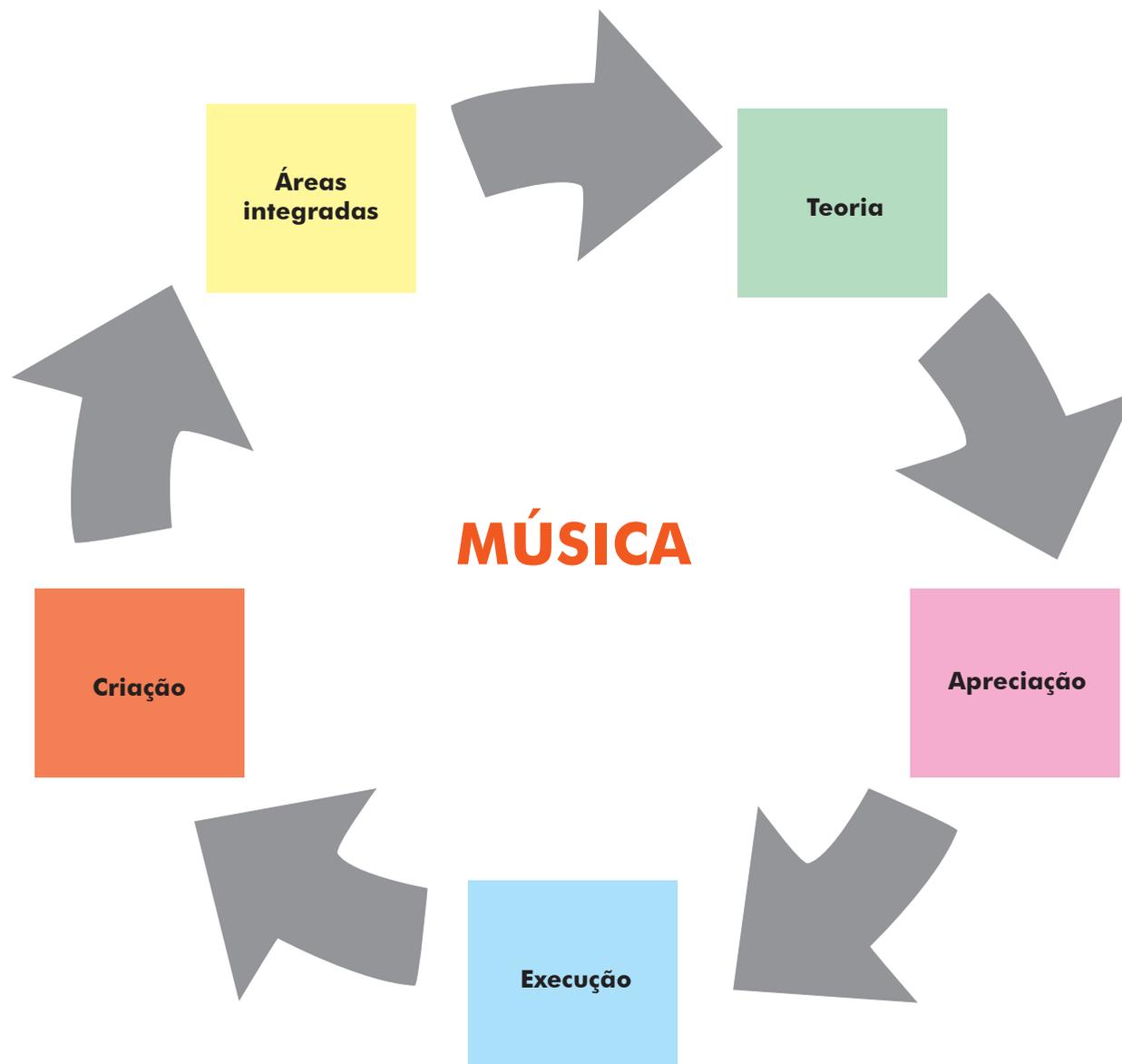
Escrever música e sobre música são atividades complementares e importantes na construção do conhecimento musical.

Resolver problemas em música envolve questões técnico-musicais, de conhecimentos sobre música e sobre materiais musicais (instrumentos, tecnologias, mídias, multimídias, gravações, literatura, entre outros). A cada novo trabalho proposto, surgirão novos problemas; portanto serão necessárias tomadas de decisão. O aluno acessa soluções anteriores para resolver novos problemas e, quanto mais experiência ele tiver, mais ágil ele poderá ser. Os processos de criação e execução musical requerem várias estratégias, tanto em atividades coletivas como individuais; são necessárias tomadas de decisão, escolhas, com competência e segurança. Um exemplo de solução de problemas pode ser o desafio de organizar uma sequência sonora e criar símbolos que representem esta sequência, possibilitando a leitura dos sons por outros colegas. Também podemos exemplificar como desafiadora a criação de uma nova versão para uma música conhecida, produzindo arranjos musicais com elementos da contemporaneidade, reorganizando novos saberes.

Os processos de criação e execução musical requerem várias estratégias, tanto em atividades coletivas como individuais; são necessárias tomadas de decisão, escolhas, com competência e segurança.

Temas estruturantes

Os **temas estruturantes** são formas de organização dos fundamentos das disciplinas. São apresentados em formato circular no diagrama para evidenciar a inter-relação e a ausência da hierarquia entre os diferentes temas.



No quadro a seguir, consta uma breve definição de cada tema que se desdobra no conjunto de conteúdos a cada nível de ensino.

Temas estruturantes	
Áreas integradas	A música está presente nas manifestações artísticas de outras linguagens da Arte.
Criação	A linguagem musical apresenta processos de criação, recriação e improvisação musical. Há vários gêneros musicais: <i>jingles</i> , <i>parlendas</i> , <i>paródias</i> , <i>rap</i> , etc.
Apreciação	Compreende a apreciação de obras musicais consagradas, bem como obras musicais do cotidiano dos alunos. O exercício da percepção musical através da apreciação sonora, busca identificar os seus elementos formadores, refletir sobre as funções da música na sociedade.
Teoria	Consiste no reconhecimento dos instrumentos musicais e suas classificações; nos estudos dos elementos teóricos da música ocidental, tais como divisão de compasso e subdivisão do tempo, bem como elementos da escrita musical.
Execução	Revela-se nos atos de cantar em uníssono, a duas ou mais vozes, com ou sem acompanhamento instrumental e de tocar instrumentos de percussão convencionais ou alternativos, e de cordas, sopro e teclado.

No próximo quadro, cada tema se desdobra no conjunto de competências/habilidades, conteúdos e sugestões de algumas estratégias possíveis para cada nível de ensino.

QUADRO ESTRUTURANTE

Séries	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
5ª e 6ª	Áreas integradas	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e reconhecer o patrimônio musical de seu entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de musicais (dança/teatro / música); estudo do patrimônio cultural do Rio Grande do Sul com ênfase na música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar DVD e vídeos como ferramenta para apreciação de musicais das áreas integradas. - Observar na produção artística local a integração das áreas artísticas⁷.
	Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Arranjar ou recriar músicas com base em experiências individuais ou coletivas do fazer artístico-musical, exercitando seu potencial de autoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisação em instrumentos de percussão alternativos⁸ e convencionais. - Estudo das formas musicais (sugestão: binária, estrofe e refrão). 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com peças musicais conhecidas e proporcionar momentos de improvisação em arranjos elaborados durante as aulas. - Observar peças musicais curtas nas formas trabalhadas. - Gravar as improvisações e registrá-las graficamente (linguagem convencional ou alternativa). - Registrar as improvisações em CD, se possível.
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar músicas com senso crítico, entendendo-as como uma linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo da música no Rio Grande do Sul; estudo da música do cotidiano dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar a história da música no Rio Grande do Sul, contextualizando no Brasil e no mundo os fatos históricos marcantes. - Investigar com os alunos suas preferências musicais e realizar audições das mesmas. - Utilizar da literatura da área para coleta de informações sobre gêneros apreciados. - Conhecer o contexto da música apreciada: quem, onde, quando, por que, para que.
	Teoria	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os elementos formadores da música em exercícios auditivos e escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos formadores da música (timbre, forma, textura, harmonia, melodia, ritmo); - Utilização progressiva da leitura e grafia musical tradicional⁹ e alternativa; - Classificação de instrumentos musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo dos elementos formadores da música, através de exercícios de percepção sonora e de teoria da música. Exercícios escritos. Conceções e definições de conceitos. Iniciação à leitura e à escrita da linguagem musical convencional. - Uso da linguagem alternativa para registro de criações ou recriações musicais. - Estudo das categorias dos instrumentos musicais através da literatura e apreciação musical.
	Execução	<ul style="list-style-type: none"> - Executar instrumentos musicais alternativos com ênfase na percussão. - Cantar a uma ou mais vozes com ou sem acompanhamento instrumental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entoação de canções a uma e duas vozes, com ou sem acompanhamento instrumental; 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de técnica vocal. - Entoação de canções num processo de expressão individual ou em grupo. Utilização da técnica instrumental para a execução dos instrumentos de

⁷ O professor deverá estar sempre atento às apresentações artísticas locais e, se possível, organizar a apreciação dos alunos em espetáculos ao vivo.

⁸ Neste contexto, os instrumentos alternativos são os elaborados em sala de aula com materiais do cotidiano (tampinhas, latas, garrafas de plástico, etc.) ou sucatas selecionadas, e os convencionais são os comprados em lojas de música.

⁹ A grafia tradicional refere-se à escrita de partitura com os símbolos universais utilizados no ocidente, cristalizado no período barroco. A grafia alternativa é criada pelo próprio aluno.

Séries	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
5ª e 6ª			<ul style="list-style-type: none"> - Execução de instrumentos de percussão¹⁰ convencionais ou alternativos. - Estudo de categorias de instrumentos musicais, através da literatura e da apreciação musical. - Confecção de instrumentos musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de apresentações públicas das músicas trabalhadas¹¹. - Técnica de confecção de instrumentos musicais alternativos. - Gravar os momentos de execução musical e posteriormente proceder à avaliação dos mesmos.
7ª e 8ª	Áreas Integradas	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e reconhecer o patrimônio cultural musical de seu entorno, bem como de outras etnias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de musicais (<i>shows</i> nacionais, <i>shows</i> internacionais e óperas); análise musical em espetáculos de dança, teatro, cinema ou manifestações populares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar DVDs e vídeos como ferramenta para apreciação de musicais das áreas integradas. - Observar a produção artística local, nacional e internacional.
	Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Arranjar ou recriar música com base em experiências individuais ou coletivas do fazer artístico-musical, exercitando seu potencial de autoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de formas musicais (sugestão: binária, ternária, rondo); elaboração de arranjos de musicais; composição de peças musicais como parlendas, <i>jingles</i>, <i>rap</i>, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar peças musicais curtas nas formas musicais trabalhadas. - Apresentar publicamente composições. - Gravar as improvisações e registrá-las graficamente (linguagem convencional ou alternativa). - Registrar as composições em CD, se possível.
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar músicas com senso crítico. - Entender música como uma das maneiras de criar sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação e estudo de música de diferentes estilos e culturas - gêneros musicais do Brasil; música erudita, popular, folclórica. - Compreender a semiótica musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar a história da música no Brasil e no mundo ocidental. - Utilizar a literatura da área para coleta de informações sobre gêneros apreciados. - Realizar exercícios de significação em música, através da apreciação e comentários sobre o sentido da música no contexto individual e coletivo. - Conhecer o contexto da música apreciada: quem, onde, quando, por que, para que. - Acessar meios eletrônicos e multimídias que possam proporcionar um contato maior com as manifestações musicais de sua preferência.
	Teoria	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os elementos formadores da música em exercícios auditivos e escritos. - Conhecer divisão de compasso. - Ler partituras simples de percussão. - Ler melodias em clave de sol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção e identificação da divisão rítmica ternária e binária; percepção e identificação de idiomas musicais da música ocidental e oriental (pentatônica, hexatônica, diatônica, etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo dos elementos rítmicos da música, através de exercícios de percepção sonora e de teoria da música. Exercícios escritos. - Uso da linguagem convencional para registro de composições ou músicas estudadas.

¹⁰ Bongô, atabaque, agê, pandeiro, agogô, tarol, surdo, triângulo, *cajón*, etc.

¹¹ O pódio da escola, nos momentos do recreio escolar, pode ser uma boa opção para a realização das apresentações dos trabalhos elaborados em sala de aula.

Séries	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
7 ^a e 8 ^a	Execução	- Executar instrumentos musicais alternativos e convencionais com ênfase na percussão. - Cantar a uma ou mais vozes, com ou sem acompanhamento instrumental.	- Utilização progressiva da leitura e grafia musical tradicional. - Entoação de canções a uma ou mais vozes, com ou sem acompanhamento; utilização do sistema tonal ou modal em execução musical; execução de instrumentos de percussão; execução de instrumentos convencionais.	- Exercícios de técnica vocal. - Entoação de canções num processo de expressão individual ou em grupo. - Utilização da técnica instrumental para a execução de instrumentos de percussão. - Realização das apresentações públicas das músicas trabalhadas. - Gravar os momentos de execução musical e, posteriormente, proceder à avaliação dos mesmos.
		- Reconhecer manifestações musicais no âmbito da pluralidade cultural.	- Apreciação de musicais (shows nacionais, shows internacionais e óperas); análise musical em espetáculos de dança, teatro, cinema ou manifestações populares.	- Utilizar DVDs e vídeos como ferramenta para apreciação de musicais das áreas integradas. - Observar a produção artística local, nacional e internacional.
1 ^o ano	Criação	- Arranjar, criar ou recriar músicas com base em experiências individuais ou coletivas do fazer artístico-musical, exercitando seu potencial de autoria.	- Elaboração de arranjos musicais; composição de peças musicais como parlendas, jingles, rap, entre outros. - Produção de espetáculos musicais.	- Compor peças musicais curtas nas formas musicais trabalhadas. - Gravar as composições e registrá-las graficamente (linguagem convencional ou alternativa). - Registrar as composições em CD, se possível.
		- Apreciar músicas com senso crítico. - Entender música como uma das maneiras de criar sentido.	- Música de diferentes estilos e culturas; gêneros musicais do Brasil; música contemporânea. - Idiomas musicais do mundo: pentatônico, hexatônico, diatônico, entre outros.	- Utilizar a literatura da área para coleta de informações sobre gêneros apreciados. - Conhecer o contexto da música apreciada: quem, onde, quando, por que, para que. - Acessar meios eletrônicos e multimídias que possam proporcionar um contato maior com as manifestações musicais de sua preferência.
	Teoria	- Reconhecer os elementos formadores da música em exercícios auditivos e escritos. - Ler partituras simples de exercícios de percussão e melodias em clave de sol.	- Percepção e identificação da divisão rítmica ternária e binária e suas combinações; sinais gráficos em partitura e seus significados ¹² ;	- Estudo dos elementos teóricos da partitura através de exercícios escritos. - Conceções e definições de conceitos. - Leitura e escrita da linguagem musical convencional. - Uso da linguagem alternativa para registro de composições.

¹² Sinais de repetição, claves, linhas suplementares, figuras de notas, figuras rítmicas, compasso, etc.

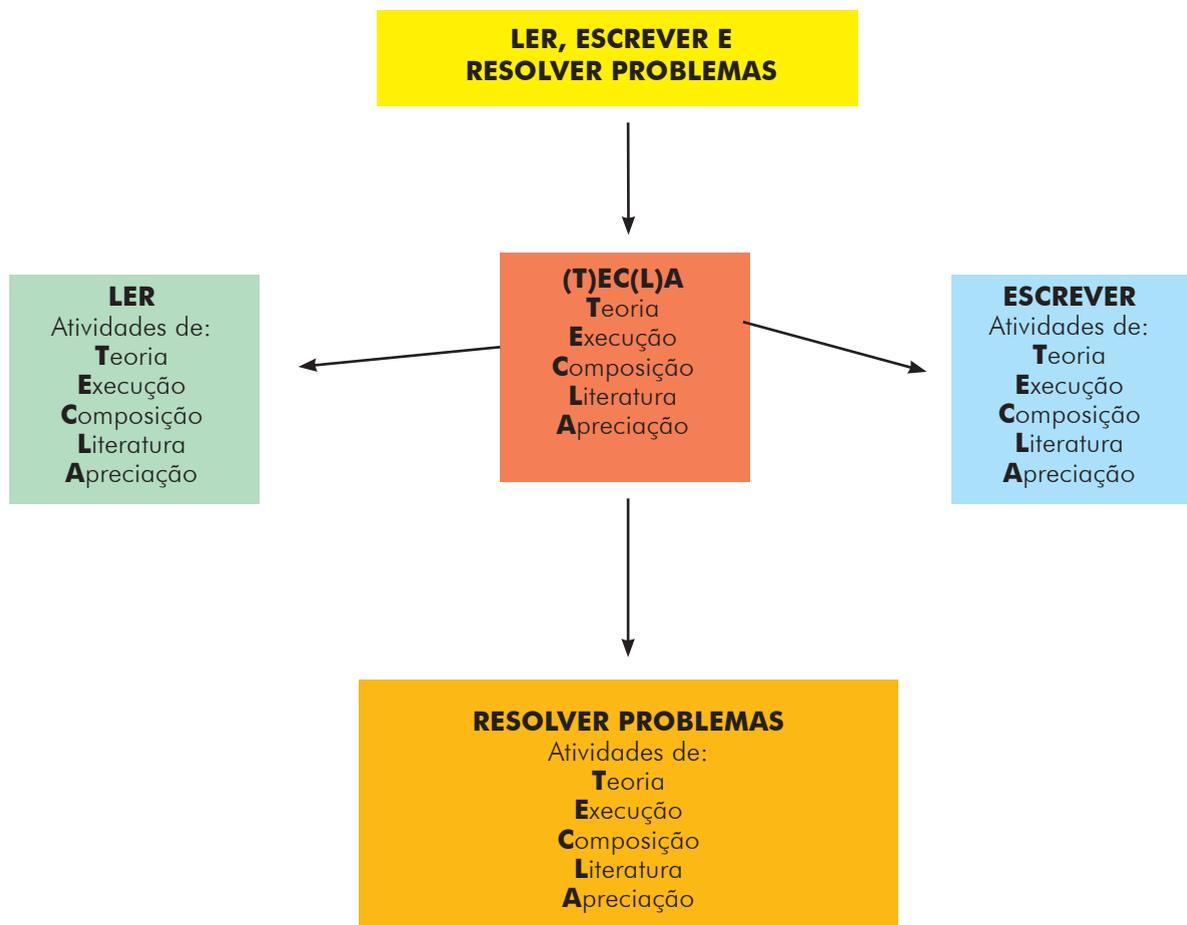
Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
1º		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer acordes auditivamente e as cifras (I, IV e V graus). 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização progressiva da leitura e grafia musical tradicional e alternativa; percepção e teoria de acordes estruturais de I, IV e V graus). 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de percepção de acordes em músicas populares simples e em canções infantis.
	Execução	<ul style="list-style-type: none"> - Executar instrumentos musicais alternativos e convencionais com ênfase na percussão. Cantar a uma ou mais vozes, com ou sem acompanhamento instrumental. - Realizar produções musicais simples, de forma individual ou coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entoação de canções num processo de expressão individual ou em grupo; utilização do sistema tonal ou modal em execução musical; execução de instrumentos de percussão; execução de instrumentos convencionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de técnica vocal. - Entoação de canções num processo de expressão individual ou em grupo. - Utilização da técnica instrumental para a execução de instrumentos musicais. - Realização de apresentações públicas das músicas trabalhadas. - Gravar os momentos de execução musical e, posteriormente, proceder à avaliação dos mesmos.
2º	Áreas integradas	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer manifestações musicais no âmbito da pluralidade cultural. - Transitar por outras áreas das artes que não a música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de musicais (shows nacionais, shows internacionais e óperas); análise musical em espetáculos de dança, teatro, cinema ou manifestações populares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar DVDs e vídeos como ferramenta para apreciação de musicais das áreas integradas. - Observar a produção artística local, nacional e internacional.
	Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Arranjar, criar ou recriar músicas com base em experiências individuais ou coletivas do fazer artístico musical, exercitando seu potencial de autoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de arranjos de musicais; composição de peças musicais como parolendas, jingles, rap, entre outros; produção de espetáculos musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compor peças musicais curtas nas formas musicais trabalhadas. - Organizar apresentações públicas de músicas trabalhadas de forma coletiva e individual. - Gravar as composições e registrá-las graficamente (linguagem convencional ou alternativa). - Registrar as composições em CD, se possível.
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - Falar e escrever sobre músicas com senso crítico, relacionando-as com seu contexto histórico e sociocultural. - Entender música como uma das maneiras de criar sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Música de diferentes estilos e culturas; gêneros musicais do Brasil; música contemporânea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar literatura da área para coleta de informações sobre gêneros apreciados. - Conhecer o contexto da música apreciada: quem, onde, quando, por que, para que. - Acessar meios eletrônicos e multimídias que possam proporcionar um contato maior com as manifestações musicais de sua preferência.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
2º	Teoria	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os elementos formadores da música em exercícios auditivos e escritos. - Ler partituras simples de exercícios de percussão e melodias em clave de sol. - Reconhecer acordes auditivamente e as cifras (I, IV e V graus). - Escrever e falar sobre música nas mais variadas dimensões, contextos e detalhamento técnico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção e identificação da divisão rítmica ternária e binária e suas combinações; utilização progressiva da leitura e grafia musical tradicional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios escritos e de percepção sonora. - Exercícios de leitura e escrita da linguagem musical convencional. - Uso da linguagem convencional para registro de composições.
	Execução	<ul style="list-style-type: none"> - Executar instrumentos musicais alternativos e convencionais com ênfase na percussão. - Cantar a uma ou mais vozes, com ou sem acompanhamento instrumental. - Realizar produções musicais simples, de forma individual ou coletiva, e apresentá-las para a comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entoação de canções num processo de expressão individual ou em grupo; utilização do sistema tonal ou modal em execução musical; execução de instrumentos de percussão; execução de instrumentos convencionais (sopro, cordas e teclado, se possível). 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de técnica vocal. - Utilização da técnica instrumental para a execução de instrumentos musicais. - Realização de apresentações públicas das músicas trabalhadas. - Gravar os momentos de execução musical e, posteriormente, proceder à avaliação dos mesmos.
3º	Áreas integradas	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer manifestações musicais no âmbito da pluralidade cultural. - Transitar por outras áreas das artes que não a música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de musicais (óperas, shows internacionais, shows nacionais); análise musical em espetáculos de dança, teatro, cinema ou manifestações populares; relação entre música e visualidade; pesquisa em música; biografias; discografias; músicos como agentes sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar DVDs e vídeos como ferramenta para apreciação de musicais das áreas integradas. - Utilizar a literatura da área para elaboração de trabalhos escritos. - Observar na produção artística nacional e internacional a integração das áreas artísticas.
	Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Arranjar, criar ou recriar músicas com base em experiências individuais ou coletivas do fazer artístico-musical, exercitando seu potencial de autoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de arranjos de musicais; composição de peças musicais como partituras, jingles, rap, entre outros; - Produção de espetáculos musicais e áreas integradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compor peças musicais curtas nas formas musicais trabalhadas. - Gravar as composições e registrá-las graficamente (linguagem convencional ou alternativa). - Registrar as composições em CD, se possível. - Realizar pequenas apresentações incluindo as demais áreas das artes.
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - Falar e escrever sobre músicas com senso crítico, relacionando-as com seu contexto histórico e sociocultural. - Entender música como uma das maneiras de criar sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Música de diferentes estilos e culturas; Música contemporânea, folclórica, popular e erudita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar a história da música, sublinhando os fatos históricos marcantes. - Utilização da literatura da área para coleta de informações e trabalhos escritos sobre gêneros apreciados.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
3 ^o				<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o contexto da música apreciada: quem, onde, quando, por que, para que. - Acessar meios eletrônicos e multimídias que possam proporcionar um contato maior com as manifestações musicais de sua preferência.
	Teoria	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os elementos formadores da música em exercícios auditivos e escritos. - Ler partituras simples de exercícios de percussão e melodias em clave de sol. - Reconhecer acordes, auditivamente, e as cifras (I, IV e V graus). Escrever e falar sobre música nas mais variadas dimensões, contextos e detalhamento técnico específico da linguagem musical, bem como estético-musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção e identificação da divisão rítmica ternária e binária e suas combinações; percepção e identificação de idiomas musicais da música ocidental e oriental; análise da música popular, erudita e folclórica; sinais gráficos em partituras; utilização progressiva da leitura e grafia musical tradicional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios escritos. - Exercícios de leitura e escrita da linguagem musical convencional. - Uso da linguagem convencional para registro de composições e de músicas trabalhadas.
	Execução	<ul style="list-style-type: none"> - Executar instrumentos musicais alternativos e convencionais com ênfase na percussão. - Cantar a uma ou mais vozes, com ou sem acompanhamento instrumental. - Realizar produções musicais simples de forma individual ou coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entoação de canções num processo de expressão individual ou em grupo; utilização do sistema tonal ou modal em execução musical; execução de instrumentos de percussão; execução de instrumentos convencionais (sopros, cordas e teclado). 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de técnica vocal. - Entoação de canções num processo de expressão individual ou em grupo. - Utilização da técnica instrumental para a execução de instrumentos musicais. - Realização de apresentações públicas das músicas trabalhadas. - Gravar os momentos de execução musical e, posteriormente, proceder à avaliação dos mesmos.

Observações: A arte, e nela a música, é um campo não tão estruturado como algumas outras disciplinas do currículo escolar. Considere-se que todos os conteúdos dos temas estruturantes estão sempre sendo trabalhados, de acordo com o nível e interesses de estudo de cada etapa. Os conteúdos constantes nos quadros apresentados são abertos o suficiente para abarcar as questões cruciais para o grupo no momento do trabalho. As formas de operacionalização são sugestões, não se restringindo o trabalho somente ao que está posto nesta coluna.

Estratégias para a ação¹³



¹³ Como **modelo metodológico**, sugere-se o modelo **(T)EC(L)A** (técnica, execução, composição, literatura e apreciação (SWANWICK, 1979), que consiste num modelo de parâmetros ou atividades musicais, indispensáveis para o desenvolvimento do conhecimento musical. Os parâmetros de **composição, execução e apreciação** encontram-se na base da estruturação curricular, sendo que os parâmetros de **técnica e literatura** são considerados complementares no processo de educação musical. (HENTSCHKE, 1996, p.13). Os cinco itens do modelo devem ser trabalhados de forma integrada, com base nas experiências musicais dos próprios alunos, e estão contemplados no item **Sugestões\estratégias\operacionalização** no Quadro Estruturante da Música.

Este modelo também está sendo utilizado no documento de Uberlândia (2003), que tem como colaboradora na área da Educação Musical a Professora Dr. Margarete Arroyo. Na p. 34 do documento, está sintetizado o modelo TECLA da seguinte forma, que serve a este documento também:

(T) = técnica (domínio de habilidades tais como técnica instrumental e vocal, terminologia técnico-musical, teoria musical, códigos musicais escritos, etc.);

E = execução (tocar, cantar, dançar – produzir música no momento presente);

C = criação (criar com sons, compor, improvisar, fazer arranjos musicais, etc.);

(L) = literatura (conhecimentos sobre música: históricos, sociais e culturais das práticas e produtos musicais, conhecimentos sobre instrumentos musicais, etc.);

A = audição: “ouvir é o primeiro ponto na lista de prioridades para qualquer atividade musical” (SANWICK, 1979, p.40).

MODELO **TECLA**: tendo como foco **A COMPREENSÃO DA MÚSICA**

PARÂMETROS PRINCIPAIS (ou eixos): **Execução, Composição e Apreciação.**

PARÂMETROS COMPLEMENTARES (ou eixos): **Técnica e Literatura**

As aulas de música devem ser dinâmicas, envolvendo momentos de **apreciação, prática, criação e teoria musical**. O plano de aula precisa ser dimensionado para abranger mais de uma atividade sobre o mesmo tema, com o objetivo de possibilitar ao aluno múltiplas leituras do assunto proposto. Os temas, inclusive, podem ser selecionados através de uma conversa com os alunos sobre seus interesses, compartilhando-os com os do professor e os da escola. Nestas escolhas, é importante considerar as **características sociocognitivas** dos alunos, a **complexificação do tema**, posicionado no sentido espiral do conhecimento, e a adequação ao **contexto social** do projeto curricular.

Um dos principais focos do trabalho em educação musical é a compreensão crítica da música em suas diversas manifestações e entrelaçamento com as outras áreas do conhecimento. É importante que o aluno reconheça as diferenças culturais e consiga visualizar suas vivências do cotidiano neste contexto de **pluriculturalidade**. Conhecer, reconhecer, identificar e valorizar as diversas culturas é um foco no processo de construção de conhecimento em música.

Na elaboração do planejamento das aulas de música é interessante lembrar que o cotidiano dos alunos está repleto de sonoridades, e podemos aproveitar este conhecimento. Ao observarmos a realidade, nos defrontamos com os mais variados suportes em que a música está presente. Ela está nos

Os temas, inclusive, podem ser selecionados através de uma conversa com os alunos sobre seus interesses, compartilhando-os com os do professor e da escola. Nestas escolhas, é importante considerar as características sociocognitivas dos alunos, a complexificação do tema posicionado no sentido espiral do conhecimento e a adequação ao contexto social do projeto curricular.

meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exal-

Os recursos de gravação são necessários em uma aula de música. Procure gravar os trabalhos realizados pelos alunos e proceder a uma avaliação dos mesmos através de audições. A qualidade do equipamento é fator a ser observado: uma caixa de som de boa qualidade pode ser um material útil para o professor de música, assim como um gravador, ou MP4, celular, máquina fotográfica, entre outros materiais.

tação a determinadas entidades, portanto, o aluno de sua sala está repleto de experiências musicais e muitos possuem larga experiência com materiais eletrônicos (HUMMES, 2004, p.17).

Os **recursos** de gravação são necessários em uma aula de música. Procure gravar os trabalhos realizados pelos alunos e proceder a uma avaliação dos mesmos através de audições. A qualidade do equipamento é fator a ser observado, uma caixa de som de boa qualidade pode ser um material útil para o professor de música, assim como um gravador, ou MP4, celular, máquina fotográfica, entre outros materiais. Facilmente encontram-se recursos para realização de gravações com qualidade razoável.

Outras opções para o professor de música tornar suas aulas mais produtivas são os materiais audiovisuais. O cinema traz referências musicais interessantes para a história da música e também é uma maneira de conhecermos o mundo. Estudar a música medieval através de filmes pode ser uma opção

eficiente, por exemplo. A música brasileira erudita de Villa-Lobos, assim como a Bossa Nova, podem ser encontradas no repertório cinematográfico nacional.

Nunca esqueça que, em uma aula de música, é preciso “ter música”.

A **avaliação** em música está mais relacionada à realização de tarefas ligadas ao material musical, em situação real, à performance do aluno, do que a questões ligadas ao uso de “papel e lápis” em testes escritos

(OLIVEIRA; TORINHO, 2003, p.15).

Nesse sentido a avaliação deve ser contínua, antes, durante e após o processo de desenvolvimento de alguma atividade e habilidade. É necessário traçar metas com os alunos, discutir possibilidades de avaliação dos trabalhos propostos. Assim, deve considerar a organização do aluno, o respeito com o trabalho dos colegas e o espírito investigativo, evitando preconceitos ou hipóteses precipitadas. Procede criar instrumentos concretos de avaliação, como diário de campo, trabalhos escritos, gravações, registros das produções, etc.

Referências

- ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 12, p. 57-64, mar. 2005.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, p.13-20, 2000.
- BRASIL, MEC. *As novas diretrizes curriculares que mudam o ensino médio brasileiro*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTES 1ª A 8ª SÉRIES. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais da Educação Básica. 2003. (N/P)
- GOBBI, Valeria (Org.). *Questões em música*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2004.
- KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000, p. 50-73.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p.34-38.
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim (Org.). *Música para professores*. Porto Alegre: s.e., 2004.
- HENTSCHKE, Liane. *Um estudo longitudinal aplicado à teoria espiral de desenvolvimento musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1996. (série Estudos, n. 2.).
- HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 17-36, set. 2004.
- NEVES, Lara et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.
- PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, set. 2003.
- PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 7-16, set. 2005.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas e ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.
- PENNA, Maura. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *Ensino de Arte. Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado e São Paulo*, 1999.
- RIBEIRO, Sônia T. S. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 39-45, mar. 2003.
- RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 47-51, mar. 2003.
- PEREIRA, Nilton M. et al. *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008.
- SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Nfer-Nelson, 1979.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG em Música/UFRGS, 2000.

SOUZA, J. et al. A música na escola. In: *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos. Porto Alegre, nov. 2002.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e prá-*

ticas. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A presença da música nos projetos político-pedagógicos das escolas e a importância das interlocuções entre as *atividades musicais e a gestão escolar*. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, ano 8, n. 15, p. 41–48. jan./jun. 2008.

Teatro

98

Ler teatro está relacionado à leitura dos códigos específicos da linguagem teatral através da apreciação artística, que envolve uma gama de outros saberes. A apreciação ou a leitura da cena teatral não se restringe a assistir ao trabalho dos colegas ou de artistas e companhias profissionais. Ler em teatro é atribuir sentidos à cena teatral, criando interpretações a partir da obra e dos elementos da linguagem teatral nela utilizados. Mas nas aulas de teatro a ação de ler também pode ser a leitura de textos dramáticos com vistas à montagem de cena, bem como de outros textos. Na criação em teatro a palavra pode ser usada em várias dimensões: escrita, lida, falada, cantada.

Ler em teatro é atribuir sentidos à cena teatral, criando interpretações a partir da obra e dos elementos da linguagem teatral nela utilizados.

Escrever teatro se relaciona com a criação e produção através de jogos, exercícios e cenas teatrais. A produção em teatro é entendida neste documento como a criação com uso dos vários elementos da linguagem teatral: corpo, voz, espaço, texto, cenografia, iluminação, figurino, maquiagem, narrativa, personagem e outros. Escrever é utilizar elementos da linguagem teatral para expressar sentimentos e ideias. A escrita da cena teatral faz uso de muitos elementos que se articulam e significam em um con-

junto. Nas aulas de teatro, a ação de escrever também será realizada com o registro de atividades, pesquisas, elaboração de roteiros, projetos de cena e avaliações.

Escrever é utilizar elementos da linguagem teatral para expressar sentimentos e ideias.

Resolver problemas em teatro envolve a experimentação e a busca de soluções para problemas na criação teatral, sendo que, no decorrer das aulas, os problemas são apresentados com uma complexidade gradativa. Envolve tomar decisões cada vez mais conscientes e subsidiadas pelas experiências; portanto, mais significativas. Também é pesquisar e refletir criticamente sobre teatro enquanto linguagem inerente ao homem em diferentes contextos culturais, sociais e históricos. É relacionar teatro com outras artes, disciplinas e assuntos, e com as experiências de vida de cada um. Também é problematizar a própria leitura e escrita através da reflexão, contextualização e conexão.

Teatro envolve experimentação e busca de soluções para problemas na criação teatral, sendo que no decorrer das aulas os problemas são apresentados com uma complexidade gradativa.

Temas estruturantes

Os **temas estruturantes** são formas de organização dos fundamentos da disciplina. São apresentados em formato circular no diagrama que segue para evidenciar a inter-relação e a ausência de hierarquia entre os diferentes temas.



No quadro a que segue, consta uma breve definição de cada tema que se desdobra no conjunto de conteúdos referentes a cada nível de ensino.

Temas estruturantes	
Elementos da linguagem teatral	São os aspectos elementares da linguagem teatral, que envolvem corpo, espaço, cena, relação palco/plateia, etc.
Produção e criação	É experimentar a construção de ações, personagens e cenas.
Apreciação estética	É experimentar a função de espectador em apresentações teatrais dos colegas, de artistas profissionais ou amadores. Também inclui apreciar obras de outras linguagens artísticas. É compreender e interpretar arte e conhecer concepções estéticas.
Contextualização	É pesquisar, teorizar e refletir criticamente sobre teatro em diferentes contextos culturais, sociais e históricos. É conhecer artistas, obras, movimentos e períodos da história do teatro.
Teatro, sociedade e diversidade cultural	É relacionar o teatro com outras áreas do conhecimento e das artes; inter-relações entre arte e cotidiano; circulação da cultura; património cultural da humanidade.

No próximo quadro, cada tema se desdobra no conjunto de competências/habilidades, conteúdos e sugestões de algumas estratégias possíveis para cada nível de ensino.

QUADRO ESTRUTURANTE

Séries	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
5ª e 6ª	Elementos da linguagem teatral	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o corpo no espaço em diferentes planos, direções e formas de deslocamento. - Perceber as diferenças e as possibilidades dos sentidos da visão, audição e tato. - Usar a voz em diferentes volumes, ritmos e alturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização das diferentes partes do corpo. - Sensibilização vocal e auditiva dos elementos grave e agudo, lento e rápido. - Jogo, regra e brincadeira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos e brincadeiras tradicionais, jogos dramáticos e jogos teatrais. - Exercícios individuais e coletivos de introdução aos elementos básicos da linguagem teatral. - Exercícios de práticas teatrais escolhidas de acordo com os objetivos e interesses.
	Produção e criação	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar e perceber o estado de jogo. - Utilizar e demonstrar elementos básicos da linguagem teatral e habilidades no fazer teatro, participando de improvisações. - Atuar na convenção palco/plataea. - Aplicar e demonstrar habilidades de pensamento crítico e criativo em teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Narração e dramatização de histórias e fábulas. - Atuação em situações de dramaturgia, explorando capacidades do corpo e da voz. - Criação de cenas a partir de estímulos diversos como imagens, filmes, músicas e textos. - Criação de cenas estruturadas com início, desenvolvimento e finalização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de prática teatral, jogos teatrais, jogos dramáticos e proposições para improvisação. - Elaboração de cenas curtas e personagens, individualmente e em grupo, a partir de temas, ideias e ações, entre outras possibilidades sugeridas pelo grupo ou pelo professor.
	Apreciação estética	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver interesse e hábitos para assistir teatro, discutindo opiniões com os colegas de maneira construtiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação e crítica de peças teatrais re-presentadas ao vivo ou por meio de vídeo, DVD ou TV e discussão crítica. - Interesse e respeito pela própria produção, dos colegas e de outras pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir aos próprios colegas com interesse e atenção. - Apresentação e diálogo sobre os trabalhos realizados pelos alunos. - Propor questões para fomentar uma discussão posterior. - Observar DVD de grupos profissionais, trechos de teatro no YouTube e/ou grupos de teatro ao vivo.
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver saberes sobre história e estética do teatro que ampliam o conhecimento da linguagem e dos códigos cênicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de artistas e suas produções em diferentes contextos e períodos. - Relações da prática teatral com a história e a estética teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de manifestações culturais e artísticas de seu bairro e cidade. - Pesquisa histórica. - Apreciação de vídeos sobre artistas e questões da história da arte.
	Teatro, sociedade e diversidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar os conhecimentos construídos em teatro com o cotidiano e com experiências pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conexões entre o teatro e a vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos. - Pesquisa na internet e na biblioteca da escola (ou outras disponíveis).

Séries	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
5ª e 6ª			<ul style="list-style-type: none"> - A arte e o teatro dos povos primitivos de diferentes locais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de portfólio das aulas. - Produzir um diário de anotações descrevendo o processo criativo.
7ª e 8ª	Elementos da linguagem teatral	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o corpo no espaço em diferentes planos, direções e ritmos. - Usar a voz com foco na articulação dos sons. - Criar movimentos com diferentes qualidades. - Compreender noções do conceito de conflito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação da percepção dos sentidos. - Uso da voz: respiração, volume, altura, articulação. - Conhecimento da dramaturgia tradicional e contemporânea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos e brincadeiras tradicionais, jogos dramáticos e jogos teatrais. - Exercícios individuais e coletivos de introdução aos elementos básicos da linguagem teatral. - Exercícios de práticas teatrais escolhidas de acordo com os objetivos e interesses. - Leituras de trechos de textos dramáticos.
	Produção e criação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar e demonstrar elementos básicos da linguagem teatral e habilidades no fazer teatro, criando cenas curtas coletivamente. - Aplicar e demonstrar habilidades de pensamento crítico e criativo em teatro. - Atuar na convenção palco/plataforma e compreender essa relação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação em situações de dramaturgia, explorando capacidades do corpo e da voz. - Criação de espaços imaginários. - Conscientização do estado de jogo. - Criação de roteiros para cenas. - Criação de cena a partir de textos dramáticos e outros textos. - Significação dos objetos cênicos, cenários, vestimentas, sons e imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos dramáticos, jogos teatrais, proposições para improvisação. - Leituras dramáticas. - Elaboração de cenas e personagens, individualmente e em grupo, a partir de temas, ideias, ações, entre outras possibilidades sugeridas pelo grupo ou pelo professor.
	Apreciação estética	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, de forma a desenvolver significados interpretativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse e respeito pela própria produção, dos colegas e de outras pessoas. - Apreciação e crítica de peças teatrais representadas ao vivo ou por meio de vídeo, DVD ou TV. - Relação da experiência prática com apreciação de espetáculos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação/leitura dos trabalhos dos alunos, em grande grupo. - Apreciação/leitura de produções artísticas, incluindo arte contemporânea, selecionadas de acordo com os projetos em andamento e o interesse dos estudantes. - Apreciação/leitura de produções artísticas presentes no cotidiano: televisão, cinema, web, etc.
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver saberes sobre aspectos da história e estética do teatro que ampliam o conhecimento da linguagem e dos códigos cênicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de períodos da história do teatro. - Conhecimento de artistas e suas produções em diferentes contextos e períodos. - A produção teatral local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa sobre aspectos específicos do teatro, de acordo com o período estudado em suas relações com a história e a sociedade. - Estudo de artistas, suas obras e relações com o contexto de criação. - Pesquisas sobre teatro brasileiro, gaúcho e da cidade.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
7 ^a e 8 ^a				<ul style="list-style-type: none"> - Visitas a teatros ou outros espaços de arte e cultura.
	Teatro, sociedade e diversidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Transitar por outras áreas do conhecimento, traçando relações com área do teatro. - Relacionar os conhecimentos construídos em teatro com o cotidiano e com experiências pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conexões do teatro com a vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de leitura de diferentes mídias que se relacionam com o teatro: filmes de curta-metragem, fotonovelas, rádio-teatro, programas de televisão. - Pesquisa na internet e na biblioteca da escola (ou outras disponíveis). - Pesquisa individual sobre um artista ou grupo de teatro brasileiro e apresentação ao grande grupo.
1 ^o	Elementos da linguagem teatral	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender noções dos conceitos de ação física e ação dramática. - Identificar critérios possíveis para avaliar teatro, como engajamento e concentração; uso do espaço, do corpo e da voz; estrutura cênica. - Criar ações e sequências de ações físicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de textos dramáticos (sua ação) e de personagens (sua expressão corporal e verbal, características físicas e psicológicas). - Uso da voz: volume, altura, ressonância, articulação. - Fragmentação corporal: uso das diferentes partes do corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios individuais e coletivos com a utilização dos elementos da linguagem teatral. - Exercícios de práticas teatrais escolhidas de acordo com objetivos e interesses.
	Produção e criação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar e demonstrar elementos da linguagem teatral e habilidades no fazer teatro, criando cenas e personagens. - Aplicar e demonstrar habilidades de pensamento crítico e criativo em teatro. - Desenvolver autonomia para realizar produções de teatro de forma individual e coletiva. - Atuar na convenção palco/plataforma e compreender essa relação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Composição de personagens e elementos inerentes à cena teatral de acordo com roteiro, texto ou ideias; - Criação de cenas com conflito, ação dramática e contracenação. - Experimentação de modos de uso da expressão teatral em produções audiovisuais (vídeo, fotonovela, radionovela, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de cenas, individualmente e em grupo, aperfeiçoando a utilização das convenções teatrais. - Elaboração de alguma produção, utilizando qualquer meio tecnológico (vídeo, programas de computador, fotografia digital...). - Realização de apresentação pública das cenas realizadas pelos alunos.
	Apreciação estética	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse e respeito pela própria produção, dos colegas e de outras pessoas. - Apreciação e crítica de peças teatrais representadas ao vivo ou por meio de vídeo, DVD ou TV. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação/leitura das cenas criadas pelos alunos, em grande grupo. - Apreciação/leitura de produções artísticas presentes no cotidiano: televisão, cinema, web, etc. - Apreciação/leitura de produções artísticas, incluindo a arte contemporânea, selecionadas de

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
1 ^a			<ul style="list-style-type: none"> - Relação da experiência prática com a apreciação de espetáculos. 	<ul style="list-style-type: none"> - acordo com os projetos em andamento e o interesse dos estudantes. - Visita a escolas e grupos de teatro para contato com o espaço teatral profissional.
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar aspectos da história e estética do teatro que ampliam o conhecimento da linguagem e dos códigos cênicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Artistas e suas produções em diferentes contextos e períodos. - Diversidade de espaços cênicos. - História do teatro e práticas teatrais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa sobre aspectos específicos do teatro, de acordo com o período estudado em suas relações com a história e a sociedade. - Estudo de artistas, suas obras e relações com o contexto de criação. - Observação da utilização dos elementos teatrais nas cenas criadas em aula e em produções apreciadas.
2 ^a	Teatro, sociedade e diversidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer conexões entre teatro e tecnologia, utilizando meio eletrônico e multimídia para conhecer, apreciar e fazer teatro. - Transitar por outras áreas do conhecimento, traçando relações com área do teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos da linguagem teatral nas novas tecnologias e mídias, como a televisão e o cinema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de vídeos sobre artistas e questões da História da Arte e da contemporaneidade. - Leitura de textos. - Pesquisa na internet e na biblioteca da escola (ou outras disponíveis).
	Elementos da linguagem teatral	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar e realizar produções de teatro de forma individual e coletiva, com autonomia. - Estabelecer critérios estéticos para avaliar seu próprio trabalho, assim como de outros, tais como engajamento e concentração; uso do espaço, do corpo e da voz, soluções criativas. - Aprofundar noções de personagem e conflito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto dramático: análise de textos (sua ação e conflito) e de personagens (sua expressão corporal e verbal, características físicas e psicológicas). - Uso da voz: respiração, volume, altura, ressonância, articulação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios individuais e coletivos com a utilização dos elementos da linguagem teatral. - Exercícios de práticas teatrais escolhidas de acordo com os objetivos e interesses. - Observação da utilização dos elementos teatrais nas cenas criadas em aula e em produções apreciadas.
	Produção e criação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar e demonstrar elementos da linguagem teatral e habilidades no fazer teatro, dialogando com a tradição e com o teatro contemporâneo. - Aplicar e demonstrar habilidades de pensamento crítico e criativo em teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de cenas a partir de texto dramático, adaptações de textos ou de roteiros criados. - Uso expressivo da voz. - Ocupação do espaço com significação. - Significação dos objetos cênicos, cenários, vestimentas, sons e imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha de um estilo ou gênero para realizar pesquisa e exercício prático de linguagem. - Propostas de criação teatral com utilização dos elementos da linguagem teatral de formas diversificadas (proposições a serem elaboradas pelos próprios alunos).

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
2º		- Atuar na convenção palco/plataea e compreender essa relação.	- Convenções teatrais de algum gênero dramático ou espetacular: comédia, tragédia, drama, farsa, circo, melodrama e outros.	- Apresentação pública do trabalho realizado pelos alunos, no espaço da escola ou do bairro.
	Apreciação estética	- Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, de forma contextualizada, relacionando a diversidade da produção teatral com as condições de produção.	- Apreciação de cenas e/ou montagens teatrais representadas ao vivo ou por meio de vídeo, DVD ou TV; e discussão crítica. - Interesse e respeito pela própria produção, dos colegas e de outras pessoas.	- Apreciação/leitura de produções artísticas presentes no cotidiano: televisão, cinema, web, etc. - Apreciação/leitura de produções artísticas, incluindo a arte contemporânea, selecionadas de acordo com os projetos em andamento e o interesse dos estudantes. - Apreciação/leitura de cenas criadas pelos alunos, em grande grupo.
	Contextualização	- Desenvolver saberes sobre aspectos da história e estética do teatro que ampliam o conhecimento da linguagem e dos códigos cênicos.	- Conhecimento de artistas e suas produções em diferentes contextos e períodos. - Transformações e rupturas na história do teatro. - Estudo de diferentes gêneros dramáticos e estilos de encenação: comédia, drama, farsa, melodrama, circo e outros.	- Pesquisa sobre aspectos específicos do teatro, de acordo com o período estudado em suas relações com a história e a sociedade. - Estudo de artistas, suas obras e relações com o contexto de criação. - Visitas a teatros ou outros espaços de arte e cultura.
	Teatro, sociedade e diversidade cultural	- Transitar por outras áreas do conhecimento, traçando relações com área do teatro.	- Relações do teatro com a dança, a música, as artes visuais, a literatura e outras áreas do conhecimento.	- Leitura de textos. - Pesquisa na internet e na biblioteca da escola (ou outras disponíveis). - Pesquisa sobre formas espetaculares diferentes das que estamos acostumados a ver: teatro oriental, teatro de bonecos, teatro de sombras.
3º	Elementos da linguagem teatral	- Apreciar e realizar produções de teatro de forma individual e coletiva com autonomia. - Aprofundar noções de ação física e ação dramática.	- Elementos da ação física e da ação dramática. - Uso da voz: respiração, volume, altura, ressonância e articulação.	- Exercícios individuais e coletivos com a utilização dos elementos da linguagem teatral. - Exercícios de práticas teatrais escolhidas de acordo com objetivos e interesses. - Observação da utilização dos elementos teatrais e formas de relação entre eles nas cenas criadas em aula ou outras a que se tiver acesso.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
3 ^o	Produção e criação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar e demonstrar elementos da linguagem teatral e habilidades no fazer teatro, dialogando com a tradição e com o teatro contemporâneo. - Aplicar e demonstrar habilidades de pensamento crítico e criativo em teatro. - Atuar na convenção palco/plataforma e compreender essa relação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisação e atuação nas situações de dramaturgia, explorando capacidades do corpo e da voz. - Criação de cenas a partir de texto dramático, adaptações de textos ou de roteiros criados e outros. - Conhecimento de uma forma teatral de difícil classificação, como: performance, dança-teatro, teatro do oprimido. - Uso com significado do espaço, dos objetos cênicos, cenários, vestimentas, sons e imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propostas de criação teatral com utilização dos elementos da linguagem teatral de formas diversificadas (proposições a serem elaboradas pelos próprios alunos). - Realização de produções em grupo, em que se experimente trabalhar com mais de uma linguagem artística. - Exercício de criação de uma forma teatral a escolher, dentre trabalhos difíceis de classificar em categorias tradicionais da arte: performances, <i>happening</i>, teatro do oprimido, teatro físico e outros. - Realização de apresentação pública do trabalho realizado pelos alunos, no espaço da escola ou do bairro.
	Apreciação estética	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar produtos de arte com senso crítico, estabelecendo relações com a prática teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação/leitura de cenas e/ou montagens teatrais representadas ao vivo ou por meio de vídeo, DVD ou TV e discussão crítica. - Interesse e respeito pela própria produção, dos colegas e de outras pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação/leitura de produções artísticas, incluindo a arte contemporânea, selecionadas de acordo com os projetos em andamento e o interesse dos estudantes. - Apreciação/leitura dos trabalhos dos alunos, em grande grupo.
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver saberes sobre aspectos da história e estética do teatro que ampliam o conhecimento da linguagem e dos códigos cênicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de artistas e suas produções em diferentes contextos e períodos. - A produção teatral contemporânea e local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa sobre aspectos específicos da arte, de acordo com a categoria estudada em suas relações com a história e a sociedade.
	Teatro, sociedade e diversidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer conexões entre teatro e tecnologia, utilizando meio eletrônico e multimídia para conhecer, apreciar e fazer teatro. - Transitar por outras áreas do conhecimento, traçando relações com área do teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conexões entre teatro e vida cotidiana. - Relações do teatro com a dança, a música, as artes visuais, a literatura e outras áreas do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de relações entre as linguagens artísticas: análise de obras em que são utilizadas diferentes linguagens ao mesmo tempo. - Pesquisa sobre trabalhos difíceis de classificar em categorias tradicionais da arte: performances, <i>happening</i>, teatro do oprimido, teatro físico e outros.

Observações: A área de arte e, nela, a do teatro, é um campo não tão estruturado como algumas outras disciplinas do currículo escolar. Considere-se que todos os conteúdos dos temas estruturantes estão sempre sendo trabalhados, de acordo com o nível e interesses de estudo de cada etapa. Os conteúdos constantes nos quadros apresentados são abertos o suficiente para abarcar as questões cruciais para o grupo no momento do trabalho. As formas de operacionalização são sugestões, não se restringindo o trabalho somente ao que está sendo proposto. E ainda: as sugestões para cada nível podem ser aproveitadas pelos outros. Ex.: os exercícios de narração e contação de histórias, sugeridos no Caderno do Professor para 5^o e 6^o séries podem ser realizados em qualquer nível, até o ensino médio.

Estratégias para a ação

107

Existem várias **abordagens e metodologias** para o ensino de teatro na escola. Alguns professores usam o teatro como meio para explorar conteúdos e temas de aprendizagem articulados a outras disciplinas. Outros exercitam a prática teatral acompanhada do estudo e da reflexão sem realizar apresentações públicas, funcionando, ainda, como um ateliê ou oficina de teatro. Outros, ao contrário, focam o trabalho na realização de montagens teatrais com apresentações à comunidade escolar. Abordagens como o jogo dramático (SLADE) e o jogo teatral (SPOLIN) são razoavelmente conhecidas e utilizadas por professores de teatro. Também há quem desenvolva um trabalho mais focado no corpo e nas suas possibilidades de expressão (proximidade com a dança); ou na criação de roteiros e adaptações de textos para serem encenados (proximidade com a literatura). Propostas como a do Teatro do Oprimido (BOAL) e da Peça Didática (BRECHT, KOUDELA) têm sido também experimentadas em espaços de educação formal.

Certamente essas diversas abordagens envolvem a **prática teatral**, mas também envolvem ações de apreciação, leitura, escrita e reflexão. A atividade teatral é uma prática de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais dos alunos e que pode propiciar a aquisição e a compreensão de novas aprendizagens através da exploração de conteúdos dramáticos. O teatro é uma prática coletiva e o seu ensino rege-se por metodologias essencialmente cooperativas, que promovem a colaboração e a interdependência no seio do grupo, e são suscetíveis de provocar a reflexão sobre valores e atitudes.

Um procedimento comum a várias dessas abordagens é o uso da improvisação e

do jogo. Puppó afirma que “em consonância com essa ênfase na capacidade do jogo que, sob as mais diversas formas, vem sendo cultivada no teatro atual, encontramos em nossos dias várias modalidades de improvisação teatral que se caracterizam justamente por serem procedimentos de caráter lúdico” (2001, p.181)¹⁴. O caráter lúdico do jogo dramático responde a necessidades primordiais do ser humano e, no exercício da linguagem teatral, o jogo, a brincadeira e a improvisação não só são procedimentos como conteúdos, pois o teatro também é jogo, brincadeira e improvisação.

A atividade teatral na escola pode ainda funcionar como um promotor da presença mais ativa e constante da família na vida escolar, através da participação efetiva nos projetos ou o acompanhamento das atividades desenvolvidas.

É muito importante que sejam contempladas nessas atividades a criação e a valorização das práticas teatrais como Arte, desenvolvendo a apreciação de diferentes linguagens artísticas e valorizando criticamente criações artísticas e teatrais de diferentes estilos e origens culturais.

A **apreciação** do trabalho dos alunos pelos colegas também deve desenvolver a capacidade de análise crítica com critérios teatrais. Para isso, é necessário criar formas de estimular os alunos a se interessarem pelo trabalho alheio e analisá-lo com respeito. O professor pode servir como propositor e mediador das ideias dos alunos, entretanto o foco é fazer o aluno criar, e não o professor.

A oportunidade de assistir a um espetáculo teatral profissional ou amador pode ser uma rica experiência para os alunos. Mas não basta organizar a ida ao teatro, levar os alunos e pedir que se comportem no teatro. É

¹⁴ Maria Lúcia Puppó atua na formação de professores de Teatro e orienta pesquisas no campo da pedagogia teatral (USP). Publicou diversos livros e artigos sobre o assunto.

preciso planejar atividades e ações que possam de fato tornar essa experiência rica de aprendizado. O ideal é que o professor assista à peça antes para preparar as ações com ciência de como é a peça e do que trata.

Pode-se pesquisar com os alunos sobre a montagem que será assistida: Qual é o grupo ou os artistas que fazem esse trabalho? Que outros trabalhos já realizaram? Trata-se da montagem de um texto? Que texto? Quem é o autor? Em qual contexto e época foi criado?

É importante que o professor faça escolhas que possam enriquecer a experiência dos alunos com a cultura teatral.

Pode ser produtivo orientar os alunos para que assistam ao espetáculo com alguns critérios, eleitos de acordo com o trabalho escolhido: que elementos da linguagem teatral nos quais prestarão mais atenção? Pode ser o trabalho dos atores/personagens, o texto, a narrativa, a cenografia, a iluminação, os figurinos, a trilha sonora, etc.

Posteriormente, o exercício da descrição em separado desses elementos pode reconstituir na memória o trabalho assistido. Assim, podem-se relacionar esses diferentes elementos e os significados que criam: que mundo a peça cria com esses elementos descritos? Eles são coerentes? A partir da descrição podemos, portanto, fazer uma análise mais profunda da peça assistida, relacionando inclusive com a vida e o cotidiano dos alunos.

Além de uma discussão, os alunos podem produzir outros trabalhos relacionados à compreensão da obra, como a criação de uma cena inspirada na peça ou de paródias dos personagens e ações apresentadas, ou, então, escrever uma resenha crítica, entre outros.

É importante que o professor faça escolhas que possam enriquecer a experiência dos alunos com a cultura teatral. E, quando for o caso, apontar criticamente aos alunos questões relevantes quanto aos valores,

ideias, estereótipos e outros aspectos do material apreciado.

Se o acesso a uma montagem teatral profissional é difícil, isso não quer dizer que não possam ser realizadas ações de apreciação. Muitos grupos amadores realizam belos trabalhos e os alunos podem também apreciar o trabalho dos colegas.

É claro que um vídeo não é teatro, pois o teatro se caracteriza pela presença física dos atores e dos espectadores comungando uma experiência no aqui e no agora. Mas o registro em vídeo de cenas e montagens teatrais pode ser usado para esse trabalho. O mesmo pode-se dizer de filmes e alguns programas de televisão, pois, apesar de não serem teatro no sentido concreto, contêm muitos elementos que são originalmente oriundos do teatro: personagem, ação, cenografia, iluminação, tempo, espaço, etc.

Os recursos de vídeo também podem ser utilizados para registrar aulas e experimentações dos alunos para posterior apreciação e avaliação. O vídeo pode ainda servir de suporte para criações dos alunos.

O estudo e a pesquisa sobre a **história do teatro**, obras, artistas e estéticas são importantes para a construção de uma cultura teatral. Quando esse estudo é integrado à prática que o aluno está desenvolvendo nas aulas, parece adquirir mais sentido. Tentar abranger toda a história do teatro seria difícil e superficial. Por isso, o recorte para o estudo de determinado período, artista ou gênero e a inter-relação com o teatro que os alunos experimentam fazer parecem permitir um conhecimento mais abrangente.

Observar como o teatro faz parte da nossa vida, seja por meio dos programas de televisão, videoclipes, novelas, filmes, em representações visuais e discursivas, ou mesmo como um objeto de estranhamento, pode ser um meio de pensar o teatro como arte e manifestação do nosso tempo. Contrastar com outras linguagens e manifestações de outros tempos e culturas pode ser um motivo para problematizar nosso próprio pensamento e a constituição da(s) nossa(s) identidade(s).

São **estratégias de ensino-aprendizagem** o uso da exposição, demonstração e explicação, a problematização a partir de construções teóricas e práticas, o uso de exemplos, o diálogo com e entre a turma, o uso de perguntas informais, o propiciar textos para leitura individual e discussões de grupo, exercícios práticos de improvisação e criação de cenas de maneira individual e em grupos, o conhecimento de técnicas corporais, a preparação e execução de seminários, a análise de processos e de resultados, entre outros.

O professor deve buscar uma aprendizagem significativa, atrativa por si mesma, num clima de relações pedagógicas assentadas sobre confiança e comunicação, com autoridade, mas sem autoritarismo.

O espaço ideal para a prática teatral deve ser amplo e desimpedido. A limpeza propicia um maior encorajamento na utilização dos movimentos pelo chão, além da exploração dos movimentos com pés descalços. Recursos como figurinos e adereços são de muita utilidade também. A música é um recurso utilizado na prática teatral e, por isso, um aparelho de som é preciso. Outros recursos tecnológicos podem ser utilizados dentro das disponibilidades da escola: filmadoras, internet, DVD de espetáculos de artistas e companhias profissionais, entre outras possibilidades.

Iniciar a aula com um momento de organização ajuda inclusive na posterior apreciação do trabalho, já que uma certa poluição visual é prevenida. Nas atividades de práti-

ca teatral, o uso de uma roupa adequada é necessário, basta, entretanto, serem confortáveis de maneira que evitem restringir os movimentos.

As formas de **avaliação** possíveis na aula de teatro são muitas. No trabalho de criação teatral, o ideal é que a avaliação se dê logo após o ato da realização. As propostas metodológicas para o ensino do fazer teatro geralmente incluem momentos de reflexão e análise crítica do que foi realizado em relação aos objetivos que se pretende em dada atividade. Na prática teatral, é importante que o aluno saiba o foco principal, o problema teatral a ser resolvido e a avaliação pode ser proposta em forma de perguntas, estritamente ligadas ao objetivo do jogo, exercício ou improvisação.

São vários os instrumentos ou técnicas utilizados para avaliação em teatro. Podem ser apresentações de cenas, memoriais descritivos, diários de classes, portfólios, questionários, etc. Mas a observação do professor e a auto-observação do aluno são essenciais para o aprofundamento do trabalho.

Para isso, vão fazer parte da prática do teatro: comentários verbais, correções, uso de imagens mentais para a experimentação e criação, improvisações, repetições e outras técnicas.

É importante que a avaliação considere os diferentes temas estruturantes explorados nas aulas: o fazer teatro, o conhecer artistas e história do teatro, e o apreciar teatro e outras linguagens artísticas.

Referências

ARISTÓTELES. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1997.
AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
BAJARD, Elie. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 1994.
BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
CABRAL, Beatriz. *Drama como método de ensino*. São Paulo: HUCITEC, 2006.
CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisa-*

ção teatral. São Paulo: Perspectiva, 1983.
COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
DESGRANGES, Flavio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2003.
DESGRANGES, Flavio. *Pedagogia do teatro*. São Paulo: Artes e Ofícios, 2006.
HELIODORA, Bárbara. *O teatro explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
ICLE, Gilberto. *Teatro e construção de conhecimento*.

- Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KOUDELA, Ingrid. *Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.
- LABAN. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1971.
- LOMARDO, Fernando. *O que é teatro infantil*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. São Paulo: Ática, 1998.
- PUPO, Maria Lúcia. *No reino da desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção de sentido. *Revista Sala Preta: ECA – USP*, n.1, p.181-185, 2001.
- PUPO, M. L. de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação Editora, 2002.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Mediação Editora, 2008.
- VASCONCELLOS, Luiz Paulo. *Dicionário de teatro*. Porto Alegre: LPM, 1987.
- O site do Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude (www.cbtij.org.br) tem um banco de artigos sobre teatro e ensino de teatro bastante abrangente.



Educação Física

REFERENCIAL
CURRICULAR

Fernando Jaime González
Alex Branco Fraga



Referencial Curricular de Educação Física

113

Apresentação

Pelo menos desde o início da década de 80 do século XX, a Educação Física tem tentado se livrar do estigma de uma disciplina meramente prática, na qual os alunos não têm o que estudar. Esta imagem foi legitimada durante o longo período de vigência do Decreto nº 69.450/71, publicado no auge da ditadura militar em 1971, que tratava a Educação Física como uma atividade escolar destinada ao desenvolvimento da aptidão física. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contribuíram para a consolidação da educação física como componente curricular da escola básica. Tal condição não foi alcançada sem controvérsias; pelo contrário, houve intensas disputas políticas antes, durante e depois da construção de ambos os documentos, alimentadas pelo movimento renovador da área iniciado na década de 80, que tinha por objetivo mostrar que a Educação Física, assim como as demais disciplinas escolares, também possui conteúdo próprio.

Apesar das controvérsias em torno da LDB e dos PCN, não há como negar a importância destes documentos na consolidação da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física. Neles fica claro que, tornar os alunos fisicamente aptos, não deve mais ser a principal finalidade dessa disciplina na escola, e sim levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias.

Esta configuração propiciou a inserção da Educação Física na área das Linguagens e Códigos, juntamente com Artes, Literatura,

Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, e trouxe mais desafios à organização curricular desta disciplina nos ensino fundamental e médio. Tal inclusão ainda causa estranheza em certos círculos acadêmico-profissionais do campo, pois veem a Educação Física mais ligada à área das Ciências da Natureza, mais próximas de uma disciplina como Ciências no ensino fundamental ou Biologia no ensino médio, do que das disciplinas da área de Linguagens e Códigos.

De um modo geral, ela aí se justifica pelo uso da linguagem corporal, sem dúvida um elemento central no processo de interação dos alunos com a cultura corporal de movimento. No entanto, o conhecimento específico da Educação Física, assim como o Teatro e a Dança, não se limita ao estudo das formas de se expressar e se comunicar corporalmente. A linguagem corporal é um dos temas que a Educação Física compartilha com as demais matérias de ensino da área das Linguagens e Códigos, mas não pode ser entendida como o elemento fundamental de estudo desta disciplina específica.

Na mesma linha, é importante mencionar que o trabalho de educação corporal dentro da escola não se restringe à Educação Física. O processo de escolarização dos corpos, além de envolver todas as áreas do conhecimento, abrange uma série de práticas pouco visíveis nos projetos pedagógicos, mas muito marcantes na vida dos alunos. Por exemplo, a forma como são organizados os espaços e tempos escolares, as formas de se movimentar na sala de aula e no pátio, os regulamentos, os conteúdos e as metodologias de ensino, os livros didáticos e os eventos comemorativos, as filas, as formas de sentar entre tantas outras maneiras de educar os corpos.

De um modo específico, cabe à Educa-

ção Física tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde. É o caso, por exemplo, das práticas esportivas, das ginásticas, das lutas, das atividades lúdicas, das práticas corporais expressivas, entre outros, que se firmaram ao longo dos anos como objetos de estudo próprios desta disciplina. Entre tantos desdobramentos possíveis, os saberes produzidos pela experimentação das práticas, o conhecimento da estrutura e dinâmica destas manifestações, bem como a problematização dos conceitos e significados a elas atribuídos, compõem os conteúdos sobre os quais as competências/habilidades devem ser desenvolvidas na escola.

O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul sistematiza um conjunto de competências e conteúdos que esta matéria de ensino se encarrega de tratar. É um esforço de explicitação dos saberes considerados fundamentais neste campo, organizados com a intenção de auxiliar no planejamento e na implantação de propostas de ensino que favoreçam o processo de apropriação, problematização e uso criativo por parte dos alunos do que ali está sugerido. O Referencial é um ponto de apoio, e não um texto substituto, ao processo de elaboração dos planos de estudo de cada instituição. Estes últimos, precisam ter a “cara” da escola, portanto, devem ser feitos por quem vive o dia-a-dia pois é lá que se tece um currículo. É lá que “os docentes ensinam mais – e outras coisas – do que se propõe e as crianças aprendem coisas distintas daquelas que se tenta ensinar” (GVIRTZ; PALAMIDESSI, 2006, p. 62).

Este Referencial deve ser entendido como um movimento preliminar de organização de saberes dentro de uma disciplina com pouca tradição na elaboração de projetos curriculares. Este documento foi concebido para funcionar como um guia de estudo e não como um manual de instruções, portanto, não é o fim da linha, e sim o ponto de partida de uma

série de discussões sobre o que deve ser ensinado em Educação Física na escola.

1. Competências da Educação Física na educação básica

Entre as diferentes acepções de competência usadas em educação, duas se destacam: (1) a que se refere a uma hipotética capacidade humana, responsável pela mobilização de diferentes recursos cognitivos (saberes, informações, estratégias), motores (habilidades) e atitudinais (valores, normas), para atuar de forma apropriada em um conjunto de situações que guardam alguma similaridade; e (2) a um princípio de organização curricular (diretamente vinculada à acepção anterior), uma forma de expressar/descrever intencionalidades educativas que orientam um projeto curricular.

Quanto ao entendimento como capacidade humana, Bernstein (2003) aponta que a noção de competência emerge na década de 60 e 70 no campo das Ciências Sociais e da Linguística como um conjunto de procedimentos que, em linhas gerais, permite ao sujeito “fazer parte do mundo e construí-lo”. Nesse período, as competências foram entendidas como algo intrinsecamente criativo e adquirido em processos de interação informais.

Quando a noção de competência oriunda das Ciências Sociais migra para o campo da Pedagogia, ela é “recontextualizada” (BERNSTEIN, 2003). E dentro deste campo, passa a ser usada para descrever a capacidade, hipotética e aprendida, de mobilizar, integrar e harmonizar recursos, como: informações, saberes, atitudes, conhecimentos teóricos ou metodológicos, esquemas motores, de percepção, avaliação para o sujeito tomar decisões e atuar frente a situações complexas que acabam surgindo no dia-a-dia. É importante sublinhar que este conceito carrega uma multiplicidade de significados e, por isso mesmo, toda vez que se usa o termo competência é preciso tornar visível o entendimento que se pretende adotar.

Um dos significados mais salientes do conceito de competência está relacionado à discussão sobre formação profissional em meio às mudanças na organização econômica mundial dos anos de 1970 e 80. Entre tantos desdobramentos, estas mudanças impulsionaram a incorporação de novas tecnologias e do *toyotismo*¹ na organização do trabalho. A formação dos profissionais, nesta época, passou a ser criticada pela excessiva teorização e pela baixa vinculação com a intervenção prática. As críticas efetuadas por instituições internacionais, tais como o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, pareciam indicar uma única direção nas mudanças no campo da formação: reformar os sistemas educacionais com o objetivo de qualificar melhor as pessoas para enfrentar um mundo cada vez mais competitivo. Neste contexto, o conceito fica restrito à capacitação do “novo” trabalhador, visando sua adaptação às exigências do mercado.

Essa ideia tem merecido diversas críticas de setores sociais que veem a educação como uma forma de contribuir na formação do cidadão, e não como uma mera preparação para o mundo do trabalho. Portanto, as competências não podem se restringir àquelas voltadas ao bom desempenho em um emprego, elas também devem contemplar competências que possibilitam pensar e agir no mundo em busca de melhores condições de vida para todos em um sistema democrático.

Em consonância com a ideia anteriormente descrita, o conceito de competência também pode ser usado como operador da organização do currículo. No contexto brasileiro, durante as últimas décadas, os gestores de políticas educacionais geraram um conjunto de reformas que tiveram como eixo central a elaboração de documentos curriculares. Nesse movimento, foram instituídos, em diferentes níveis do sistema educacional nacional, parâmetros, diretrizes e processos de avaliação externa (ENEM, ENAD, SAEB),

sustentados fundamentalmente no conceito de competência.

A centralidade da competência na organização curricular nacional é apontada por certos setores educacionais como um modo de dar continuidade às teorias da eficiência social ou da pedagogia dos objetivos. Este tipo de análise vê todo e qualquer projeto curricular estruturado por competências como um documento marcadamente instrumental, comportamentalista e fragmentado, mais comprometido com a formação do capital humano do que com cidadãos capazes de se engajar no processo de democratização da sociedade.

No entanto, mesmo que uma noção mais estreita de competência possa ter prevalecido em alguns documentos curriculares brasileiros, é importante lembrar que outros significados habitam, disputam e ampliam as possibilidades de entendimento deste conceito. Além do sentido técnico-instrumental, é possível trabalhá-lo “enquanto conhecimento necessário à compreensão e a atuação crítica quanto às questões de ordem ética, social e econômica” (LODI, 2004, p. 12). Agir de acordo com os princípios fundamentais da cidadania requer a aquisição de competências de cunho mais crítico, não necessariamente voltadas à empregabilidade. Para tanto, cada componente curricular da educação básica precisa estar pautado por esta noção mais ampla, e assim tratar de forma contextualizada suas competências específicas. No caso da Educação Física, elas são as seguintes:

- Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, etc.);
- Conhecer, apreciar e desfrutar da plura-

¹ O toyotismo está relacionado ao modo de produção implementado no Japão pela fábrica de automóveis Toyota na década de 1970. O sistema pode ser caracterizado por quatro aspectos: (1) mecanização flexível; (2) processo de multifuncionalização da mão-de-obra; (3) implantação de sistemas de controle de qualidade total; (4) sistema *just in time* que se caracteriza pela minimização dos estoques necessários à produção de um extenso leque de produtos.

lidade das práticas corporais sistematizadas, compreendendo suas características e a diversidade de significados vinculados à origem e à inserção em diferentes épocas e contextos socioculturais;

- Analisar as experiências propiciadas pelo envolvimento com práticas corporais sistematizadas, privilegiando aspectos relativos ao uso, à natureza, às funções, à organização e à estrutura destas manifestações, além de se envolver no processo de experimentação, criação e ampliação do acervo cultural neste campo;
- Conhecer e usar algumas práticas corporais sistematizadas, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o envolvimento em atividades recreativas no contexto do lazer e a ampliação das redes de sociabilidade;
- Conhecer e usar práticas corporais sistematizadas para fruir a natureza (levando em conta o sentido de preservação), percebendo-se integrante, dependente e agente de transformação ambiental;
- Utilizar a linguagem corporal para produzir e expressar ideias, atribuindo significados às diferentes intenções e situações de comunicação, e para interpretar e usufruir as produções culturais com base no movimento expressivo;
- Compreender e utilizar as práticas corporais sistematizadas para acesso a outras culturas, como uma forma de refletir sobre a própria cultura, fortalecer as relações de pertencimento e valorizar a pluralidade sociocultural;
- Preservar manifestações da cultura corporal de movimento de outras épocas como forma de constituir a memória cultural e torná-la acessível às novas gerações;
- Interferir na dinâmica de produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão;
- Compreender a relação entre a prática de

atividades físicas e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do cuidado de si e dos outros;

- Compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas bitoladas, consumistas e preconceituosas.

Convém destacar que as competências gerais e específicas previstas neste documento não tratam os saberes atitudinais (*saber ser*) de forma explícita. Não há dúvida sobre a importância desta dimensão nas aulas de Educação Física ao longo dos anos escolares. Porém, de forma mais acentuada do que os saberes conceituais (*saber sobre*) e procedimentais (*saber fazer*), os saberes atitudinais dependem diretamente do “caldo de cultura” gerado nas interações sociais produzidas no contexto das aulas.

Há aqui, mais do que nas outras duas dimensões, um grau elevado de imprevisibilidade proporcional à carga subjetiva envolvida. Cooperação, solidariedade, tolerância, liberdade, igualdade, pacifismo são temas que emergem nas aulas a todo instante, por isso; mesmo que possam ser abordados sob o ponto de vista conceitual, não cabe propor num Referencial Curricular a sistematização de uma sequência de saberes atitudinais a serem ensinados, e sim, delinear princípios gerais de desenvolvimento das aulas que primem pelo bem viver coletivo e, consequentemente, pelo bom relacionamento entre os alunos.

Assim, a contribuição da Educação Física neste quesito, além das que são compartilhadas com as demais disciplinas, está pautada pelas seguintes orientações:

- Participar das práticas corporais de movimento, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhe-

- cendo e respeitando o nível de conhecimento, as habilidades físicas e os limites de desempenho de si mesmo e dos outros;
- Evitar qualquer tipo de discriminação quanto à condição socioeconômica, à deficiência física, ao gênero, à idade, à nacionalidade/regionalidade, à raça/cor/etnia, ao tipo de corpo, etc;
 - Repudiar qualquer espécie de violência, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas corporais de movimento;
 - Argumentar de maneira civilizada perante colegas, funcionários, professores, equipe diretiva, pais, especialmente quando se deparar com situações de conflito geradas por divergência de ideias, de credo, de posição política, sobre preferência estética, sexual, partidária ou clubística;
 - Contribuir de maneira solidária no desenvolvimento de tarefas coletivas (práticas ou teóricas) previstas para serem realizadas pela turma.
 - Reconhecer e valorizar a aplicação dos procedimentos voltados à prática segura em diferentes situações de aprendizagem nas aulas de Educação Física;
 - Saber lidar com as críticas construtivas feitas por colegas, funcionários, professores, equipe diretiva, pais e percebê-las como oportunidade de aprimoramento pessoal e do convívio em comunidade.

2. Princípios orientadores do Referencial Curricular da Educação Física

A elaboração do Referencial Curricular da Educação Física, no que diz respeito aos aspectos específicos da disciplina, foi pautada em um conjunto de princípios que direcionaram as escolhas e decisões tomadas nesse processo. Em linhas gerais, podem ser identificados quatro princípios básicos:

- 1º) O Referencial Curricular está pautado no entendimento de que a Educação Física é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento², que tem por finalidade potencializar o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social³. Para atingir tal finalidade, é necessária uma clara explicitação das competências e conteúdos atribuídos a esta disciplina, assim como um esforço por estabelecer uma progressão coerente com as características sociocognitivas dos alunos nas diferentes etapas escolares e o próprio processo de complexificação do conhecimento.
- 2º) O Referencial Curricular está inteiramente focado no estudo da cultura corporal de movimento. Por isso, propõe que a Educação Física tematize a pluralidade do rico patrimônio de práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas. Tal proposição está baseada na ideia de que cada uma das manifestações da cultura corporal de movimento proporciona ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimento e de experiência que não lhe seria proporcionado de outro modo. A vivência em cada uma destas manifestações corporais não é apenas um meio para se aprender outras coisas, pois ela gera um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível. Portanto, se não for oferecida ao estudante a chance de experimentar boa parte do leque de possibilidades de movimento sistematizadas pelos seres humanos da história, ele estará perdendo parte do acervo cultural da humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de perceber-se⁴.
- 3º) O Referencial Curricular se pauta na ideia de que a Educação Física deve possibi-

² Uma discussão sobre a denominação da área pode ser encontrada em Bracht (2005).

³ Ideias nesta mesma linha argumentativa, referentes aos objetivos da Educação Física, podem ser encontradas em diferentes textos de Betti (1991; 1994; 1995; 1998) e no livro Coletivo de Autores (1992).

⁴ É este princípio que pode oportunizar o desenvolvimento de um dos objetivos da escola: “[...] fomentar a pluralidade de formas de viver, pensar e sentir, estimular o pluralismo e cultivar a originalidade das diferenças individuais como expressão mais genuína da riqueza da comunidade humana e da tolerância social” (GIMENO-SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 24).

litar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal de movimento. Nessa linha, os conhecimentos transmitidos pela Educação Física na escola não devem estar subordinados àqueles propiciados pelas instituições não escolares que lidam com práticas corporais sistematizadas, por exemplo, “escolinhas” de futsal, escolas de ballet, rodas de capoeira, academias de ginástica, academia de artes marciais, etc.⁵ A disciplina de Educação Física, logicamente, não deve desconhecer o que lá ocorre, porém deve ter bem claro que as finalidades naquela esfera são muito diferentes das suas, no interior da escola.

4º) O Referencial Curricular é uma ferramenta pedagógica voltada à orientação dos planos de estudos da Educação Física a serem elaborados na escola. O Referencial Curricular, como já foi frisado anteriormente, não foi pensado como um currículo “padrão” a ser desenvolvido em toda a rede pública estadual de ensino. Este documento, como o próprio nome já diz, é uma referência para auxiliar na articulação entre os planos de estudo da disciplina e os projetos escolares específicos; por isso, precisa estar articulado à realidade local. Não se trata, portanto, de uma referência estática, uma camisa de força que amarra o professor a um projeto estranho; alheio, por exemplo, às condições estruturais para sua efetiva realização.

3. Organização do Referencial Curricular

O Referencial Curricular está organizado em “mapas” que tentam expor de forma detalhada as competências e os conteúdos a serem “trabalhados” desde a 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio na disciplina de educação física.

Os mapas foram elaborados de tal forma que podem ser lidos no sentido transversal e longitudinal. No transversal, o Referencial Curricular detalha os temas estruturadores que compõem o campo de conhecimento da área. No longitudinal, apresenta uma proposta de progressão em ciclos para as competências e conteúdos dos distintos temas estruturadores.

Este tópico descreve como estas duas dimensões foram organizadas, tentando dar elementos para uma leitura mais consistente dos “mapas de competências e conteúdos”. A descrição inicia com a organização dos “temas estruturadores” e a continuação com a explicação da forma como foi desenvolvida a progressão das competências e conteúdos. Finalmente, apresenta uma proposta de temporalização dos diferentes temas estruturantes ao longo dos anos escolares.

3.1 Temas estruturantes (Sentido Transversal)

O Referencial Curricular está baseado nos temas estruturadores. Tais temas se caracterizam por apresentar de forma organizada conhecimentos que constituem o objeto de estudo de uma área.

Aqui os temas estruturadores estão divididos em dois conjuntos. O primeiro está organizado com base nas práticas tradicionalmente consideradas como objeto de estudo da Educação Física: esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas. O segundo conjunto está organizado com base no estudo das representações sociais que constituem a cultura de movimento e afetam a educação dos corpos de um modo geral; portanto, sem estar necessariamente vinculada a uma prática corporal específica (Figura 1).

Os temas estruturadores *ginástica, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza, práticas corporais e socie-*

⁵ Este princípio favorece o desenvolvimento de outro objetivo básico da escola: “provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos e alunas assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola” (GIMENO-SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.25).

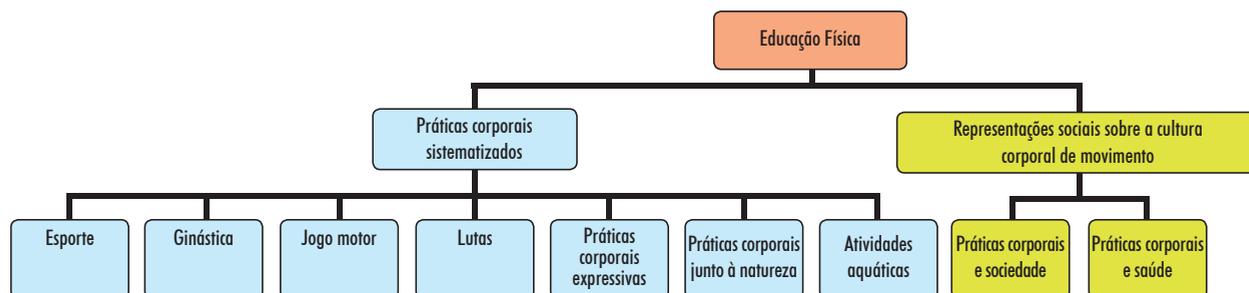


Figura 1

dade e práticas corporais e saúde, em função das suas características, desdobram-se em alguns subtemas. São assim tratados porque dentro de cada tema existem objetos de estudo específicos que permitem organizar as competências e conteúdos a eles vinculados com certo grau de autonomia. Por exemplo, dentro da ginástica se destacam três subtemas (acrobacias, exercícios físicos e práticas corporais introspectivas), porque há um grau de especificidade entre eles que demanda abordagens diferenciadas, difíceis de serem tratadas didaticamente como um único objeto de estudo. Já nos casos dos temas esporte, jogo motor, lutas, atividades aquáticas, não se entendeu necessário desdobrar subtemas (Figura 2).

A partir daí os temas ou subtemas estruturadores se subdividem em “eixos” referentes aos saberes específicos que predominam nas competências e habilidades em cada um deles. Nesse sentido, os saberes que se produ-

zem/constroem com base na experiência sustentada predominantemente no movimento corporal estão alocados no eixo dos “saberes corporais”. Já os saberes relativos ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos relativos às práticas corporais sistematizadas estão alocados no eixo dos “saberes conceituais”.

Por exemplo, aprender a cobrir os espaços vazios no seu lado da quadra durante o saque adversário no vôlei é um tipo de saber que permite desenvolver a competência de usar esta prática esportiva de forma proficiente e autônoma em atividades recreativas no contexto de lazer. Entender que as mudanças nas regras do vôlei se deram por razões técnicas e interesses econômicos é um tipo de saber que possibilita desenvolver a competência de compreender a diversidade de significados e a inserção desta prática em distintas épocas e contextos socioculturais. Nos exemplos acima, tanto o primeiro quanto o segundo tipo

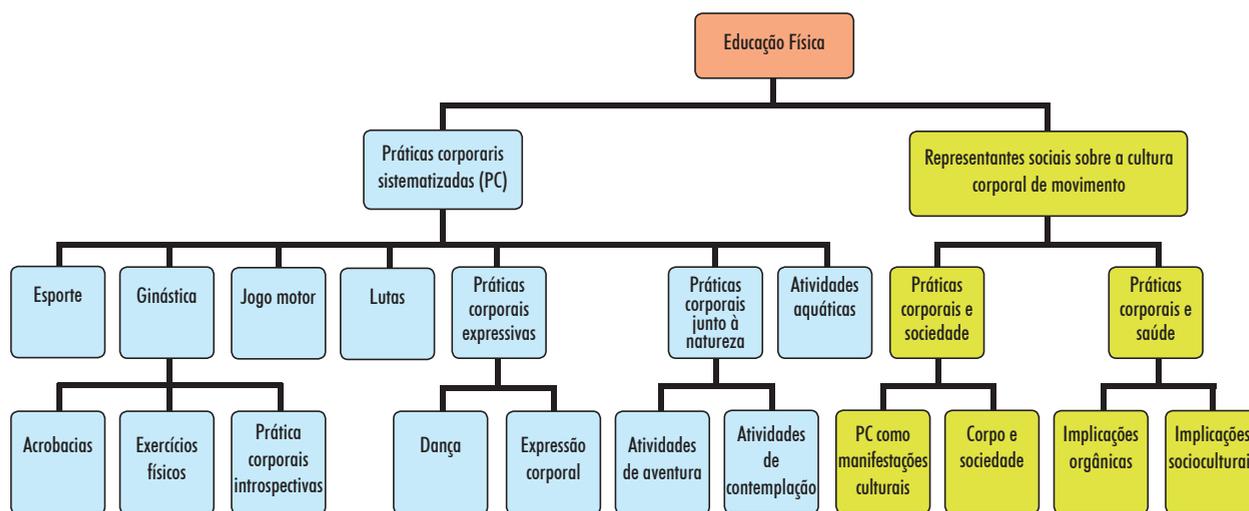


Figura 2

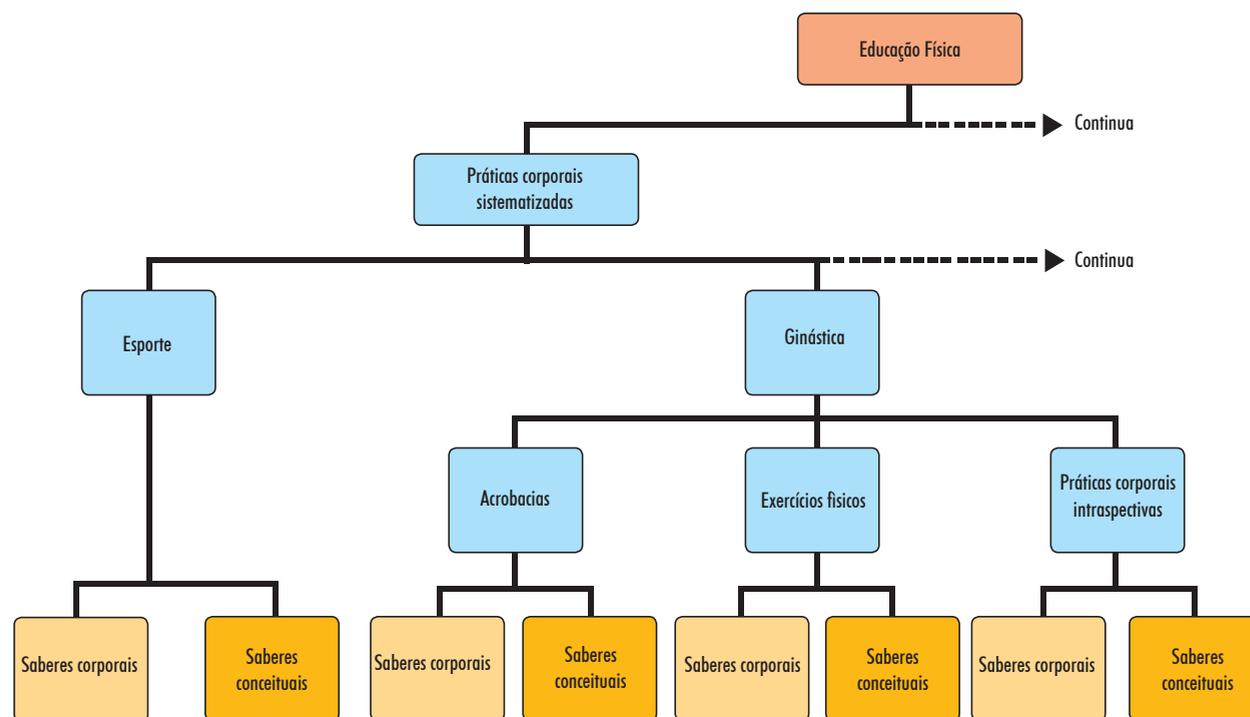


Figura 3

de saber fazem parte do tema esporte, e são conhecimentos que devem ser ensinados na escola, mas eles têm uma especificidade que merece tratamento diferenciado. E, na medida em que merecem tratamento diferenciado, demandam descrições específicas na explicitação do currículo. Por isso, um se aloja no eixo dos “saberes corporais” e o outro no dos “saberes conceituais” (Figura 3).

Dentro de cada um destes dois eixos, são identificados dois subeixos que permitem visualizar, de maneira mais detalhada, as competências e conteúdos específicos a serem trabalhados em cada tema ou subtema estruturador.

Os dois subeixos relativos aos “saberes corporais” estão organizados de acordo com as expectativas que se têm em relação à aprendizagem, mais especificamente, ao nível de proficiência almejado em relação às práticas corporais tematizadas nas aulas de Educação Física. O primeiro tem como propósito desenvolver durante as aulas um tipo de saber prático que leve à apropriação dos elementos necessários para participar, de forma proficiente e autônoma, de práticas corporais recreativas. Trata-se de um conjunto de conhecimentos que permite ao aluno “se

virar” fora da escola em atividades ensinadas nas aulas de Educação Física: “dar para o gasto” em um joguinho entre amigos, saber fazer aquecimento e alongamento, entrar e sair de uma roda de capoeira, dar alguns passos de dança, entre tantos outros exemplos. Este subeixo explicita os conhecimentos necessários para “saber praticar” algumas das manifestações da cultura corporal de movimento.

Já o segundo subeixo relativo aos “saberes corporais” evidencia os conhecimentos sobre as diferentes práticas corporais que também são acessíveis pela via da experimentação. São conhecimentos de “carne e osso” que não podem ser assimilados sem passar pela vivência corporal, sem “senti-los na pele”. São da mesma natureza do “saber praticar”, mas deles se diferenciam em função do nível de proficiência almejado. Por exemplo, uma determinada arte marcial pode ser escolhida pelo professor como objeto de estudo de uma das unidades didáticas que tratam das lutas. Tal escolha implicará a proposição de um fazer corporal em aula que leve os alunos a conhecerem tal prática, mas sem a pretensão de investir em um nível de apropriação

que lhes permita praticar, fora da escola, a arte marcial estudada. Este subeixo está centrado na lógica do “praticar para conhecer”.⁶

É importante destacar que, em função das características de um e de outro, o tempo curricular destinado a uma prática corporal alocada no subeixo “saber praticar” necessita ser bem maior que o destinado a outra alocada no “praticar para conhecer”. Isto porque o critério adotado para tal distribuição deve ser o potencial de uso de determinadas práticas corporais no tempo livre. Aquelas com maior potencial estão alocadas no “saber praticar”, e aquelas com menor potencial estão previstas no subeixo “praticar para conhecer”. Certamente há práticas específicas em determinadas comunidades escolares com maior possibilidade de uso no tempo livre, do que aquelas aqui apresentadas (e vice-versa); por

isso, é perfeitamente possível (e desejável) que estas práticas específicas sejam previstas no plano de estudos da escola no subeixo “saber praticar” (Figura 4).

Paralelamente, os dois subeixos relativos ao eixo dos “saberes conceituais” estão organizados de acordo com os aspectos das práticas corporais em estudo. O primeiro, denominado de “conhecimento técnico”, articula conceitos necessários para o entendimento das características e do funcionamento das práticas corporais em uma dimensão mais operacional. Aqui pode ser estudado, por exemplo, como se classificam os esportes de acordo com os princípios táticos, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade motora.

O segundo, denominado de “conhecimento crítico”, trata do processo de inserção des-

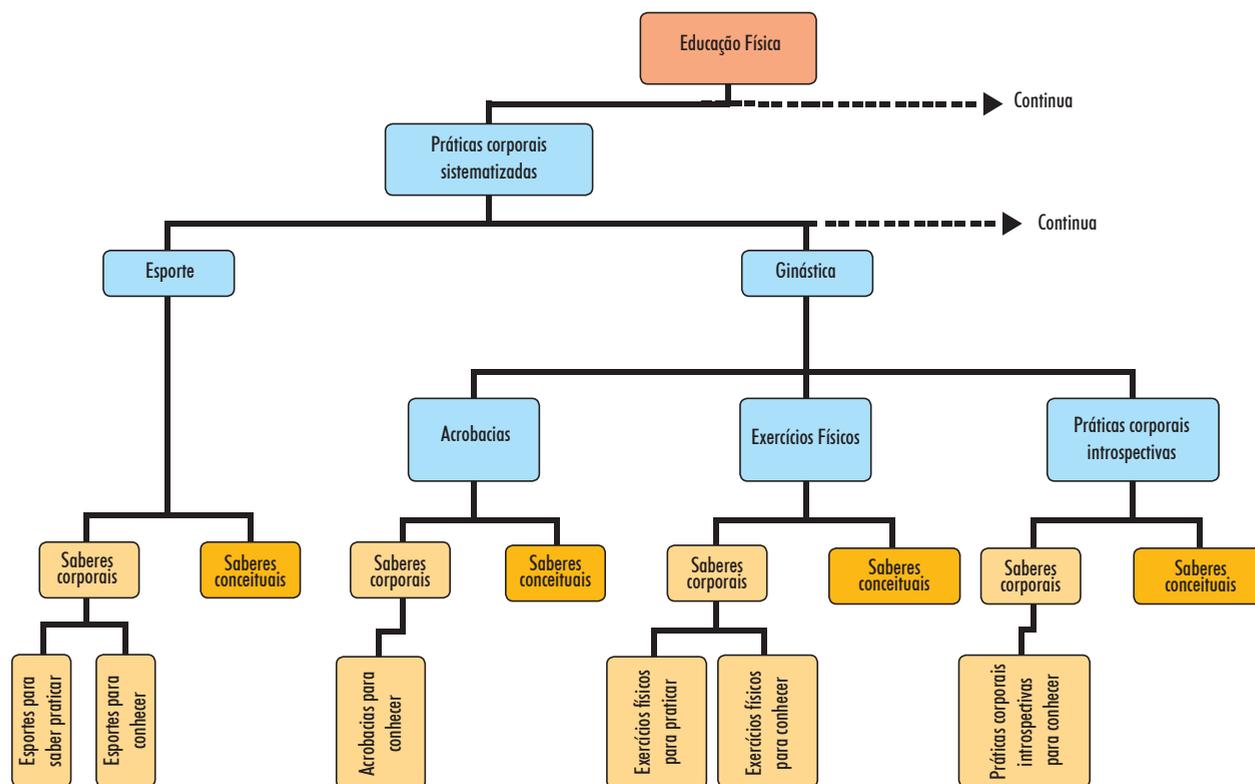


Figura 4

⁶ Neste ponto é importante salientar que nos Mapas de Competências e Conteúdos o termo “conhecer” foi utilizado apenas para se referir ao tipo de conhecimento de “carne e osso” gerado pelo “se-movimentar” (Kunz, 2005). Neste Referencial a expressão conhecer faz alusão à competência específica, originada apenas pela experiência corporal, que gera uma possibilidade singular de apreender a manifestação corporal tematizada e de os alunos se perceberem como sujeitos encarnados. Seguramente, a palavra “conhecer” não expressa a complexidade daquilo que se produz pela experiência corporal, assim como nenhuma outra, pois as experiências humanas de um modo geral, e as corporais de um modo específico, escapam à própria linguagem, não se acomodam, portanto, em um determinado conceito. No entanto, como afirma Fensterseifer (2009, p.3), “esse algo inominável ou permanece como tal, sem aceder ao mundo humano, ou para ser comunicado em uma prática pedagógica, por exemplo, precisa aceder à linguagem, e por isso paga um preço”, no caso específico deste referencial, o preço a ser pago é o de ser designado pela expressão “conhecer”.

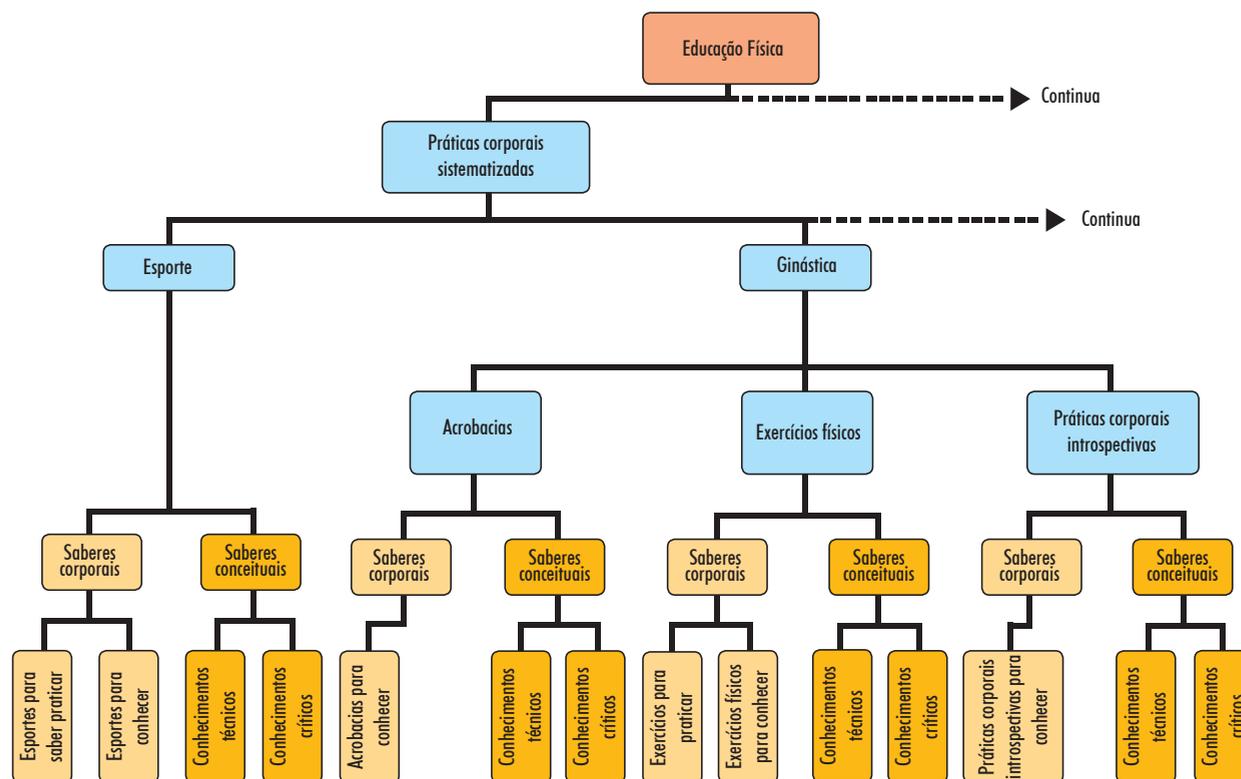


Figura 5

tas mesmas práticas corporais em determinados contextos socioculturais. Em linhas gerais, esse subeixo lida com temas que permitem aos alunos analisarem as manifestações da cultura corporal em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou, às razões da sua produção e transformação, à vinculação local, nacional e global. Além disso, este subeixo contempla a reflexão sobre as possibilidades que os alunos têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar onde moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos com o seu desenvolvimento, entre outros aspectos (Figura 5).

A apresentação passo a passo deste conjunto de elementos permite visualizar em detalhes o que está previsto no Referencial Curricular da Educação Física. Ao todo, os quadros estão organizados em nove temas estruturadores, sete vinculados às práticas corporais sistematizadas e dois às representações sociais sobre a cultura corporal de movimento. Em cada um deles se desdobram, de acordo com o nível de aprofundamento, eixos e subeixos que especificam o conjunto

de competências e conteúdos vinculados a cada tema estruturador. Essa organização é apresentada sinteticamente na Figura 6.

Quando se olha panoramicamente para o quadro esquemático da Figura 6, parece que se está diante de uma proposta de ensino compartimentada. Tem-se a impressão que competências e conteúdos podem ser ensinados separadamente. Apesar das aparências, seria um equívoco interpretar a proposta desta forma, pois se estaria confundindo a representação gráfica do que há para estudar em uma área de conhecimento com o planejamento e o que acontece no dia-a-dia das aulas.

É importante entender que uma unidade didática deve ser necessariamente planejada com base na articulação das competências e conteúdos descritos nos diferentes eixos e subeixos do tema estruturador a ser estudado. Além disso, o conjunto de competências e conteúdos relacionado às representações sociais sobre a cultura corporal de movimento não precisa ser trabalhado em unidades isoladas, ele pode ser tratado de forma articulada a outros temas estruturadores, des-

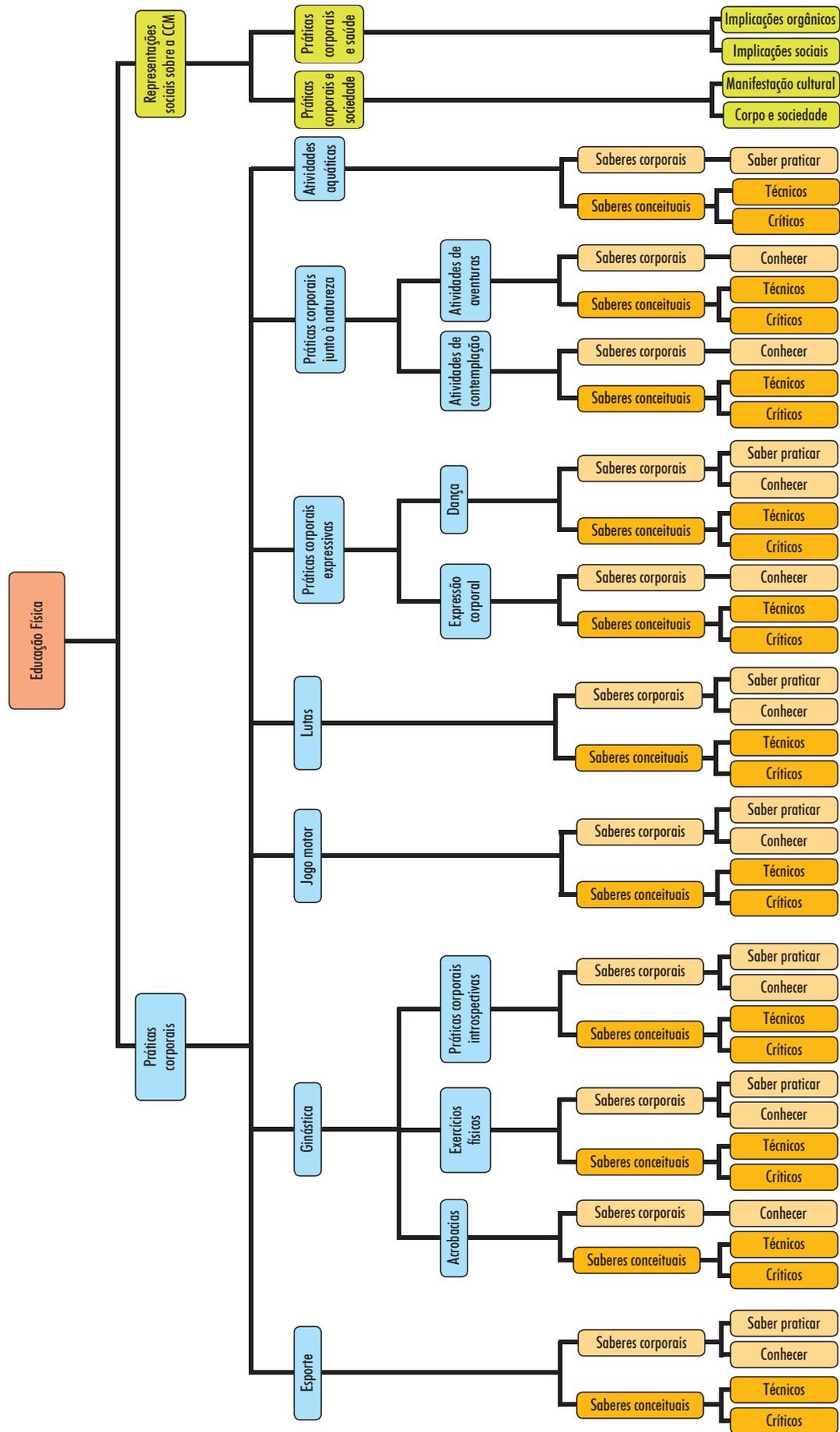


Figura 6

de que este tipo de procedimento didático potencialize a aprendizagem dos alunos (ver sugestão de estratégias na seção 7). O tema “práticas corporais e sociedade” propõe, por exemplo, que os alunos conheçam e problematizem padrões de beleza existentes em diferentes grupos sociais. Esta competência poderia ser desenvolvida de forma articulada com o subtema “exercícios físicos”, especialmente quando o foco de estudo for o trabalho corporal próprio das academias de ginástica ou, então, de forma articulada ao tema lutas, especialmente quando o foco de estudo for o preconceito quanto à participação de meninas em práticas desse tipo.

As competências e os conteúdos aqui apresentados deverão ser articulados de acordo com os “planos de estudos”, elaborados em cada comunidade escolar e com as possibilidades/potencialidades específicas de ensino em cada instituição. Portanto, o plano de estudo da Educação Física é responsabilidade de toda a escola e não apenas do professor da disciplina, pois o conjunto de aprendizagens a ser desenvolvido necessita de um projeto de longo prazo, que só será concretizado nos diferentes ciclos se todos os professores da escola seguirem a direção traçada pelo coletivo.

Da mesma forma, outro elemento importante a salientar se refere ao processo de escolha das práticas corporais que compõem o subeixo “saber praticar”. A opção por um determinado conjunto de práticas deve ser produto de uma leitura cuidadosa do entorno social. Deverão ser selecionadas práticas corporais que potencializem o envolvimento de todos os estudantes em atividades recreativas de lazer e a ampliação das redes de sociabilidade. E não apenas por critérios vinculados à tradição esportiva da escola ou ao gosto pessoal do professor.

Finalmente, cabe um esclarecimento acerca dos temas transversais. Apesar de ser uma das mais interessantes estratégias de organização sugeridas nos PCN, pois permite abordar de forma interdisciplinar fenômenos complexos, a esquematização dos conteúdos e competências aqui proposta não explicitou

de que modo os temas transversais podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física. A decisão levou em consideração o seguinte pressuposto: para tratar da transversalidade em educação básica a partir de uma determinada disciplina, é necessário, primeiramente, explicitar o corpo de conhecimento que lhe dá especificidade. Assim, devido à limitação de páginas e à pouca tradição da Educação Física na formulação de Referenciais Curriculares, este documento priorizou a sistematização detalhada de saberes pertinentes à área ao longo dos anos escolares.

3.2 Progressão Curricular (Sentido Logitudinal)

No sentido longitudinal, o Referencial Curricular apresenta uma proposta de progressão/sequência de competências para cada um dos temas estruturadores (dentro dos subtemas, eixos e subeixos) adequada a cada ciclo escolar, que se combinam e se complexificam ao longo do percurso educacional, sendo sempre orientadas pelas competências mais amplas da área das Linguagens e Códigos e da educação básica como um todo.

Em linhas gerais, três critérios diferentes são utilizados para dar conta de uma sequência/progressão das competências. Um deles está centrado nas possibilidades de aprendizagem, próprias de certas etapas da vida e aos significados que alguns temas possam vir a ter para os alunos de um determinado ciclo escolar (características sociocognitivas). O outro se sustenta na estrutura interna do conhecimento de uma disciplina, dentro de uma lógica de complexificação espiralada, na qual se presume que alguns conhecimentos são anteriores e necessários para a aprendizagem de outros (características intradisciplinares). O último critério está diretamente ligado à adequação do projeto curricular ao contexto social, processo que procura identificar, e levar em conta, as competências mais significativas dentro do universo cultural dos alunos (características socioculturais).

Por exemplo, no tema estruturador Es-

porte, no subeixo “Esporte para saber”, é possível observar que, na proposta para os esportes de invasão, as competências são organizadas em uma linha de complexificação progressiva, começando pelas intenções técnico-táticas individuais, passando pelas combinações táticas para, posteriormente, trabalhar os sistemas de jogo. Não se trata de uma sequência “etapista”, e sim, de uma progressão espiralada, pois aí se supõe que as competências adquiridas no ciclo composto pela 5ª e 6ª séries serão atualizadas na 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, e assim sucessivamente em contextos mais exigentes.

Essa lógica sequencial está ligada aos três critérios de progressão assinalados. Compreender o funcionamento de um sistema de jogo é mais fácil para um adolescente do que para uma criança, já que os esquemas táticos demandam grande capacidade de abstração sobre a forma como as equipes se distribuem em campo (ou quadra) e o modo como os jogadores atuam em mútua coordenação uns com os outros. O critério de anterioridade também está aí contemplado, pois, para que os alunos consigam realizar e compreender combinações táticas com certo grau de eficiência, e não apenas as reproduzam mecanicamente, eles já devem ter assimilado as intenções técnico-táticas básicas, como “observar antes de agir”, “infiltrar no espaço vazio” entre outras.

A sequência/progressão das competências do Referencial Curricular da Educação

Física, por ser um conjunto de orientações para todo o Estado, está fortemente baseada nos dois primeiros critérios. O terceiro, por estar diretamente relacionado aos contextos particulares das escolas, é uma estratégia de organização a ser utilizada intensamente pelos professores no processo de adequação desta sequência/progressão às características e necessidades locais.

3.3 Tempo necessário e tempo disponível

A lógica de organização curricular apresentada impõe uma questão: quanto tempo deveria ser dedicado a cada tema estruturador nos diferentes ciclos escolares? A resposta mais simples seria: o tempo necessário para que o aluno aprenda. Mas isso nem sempre é fácil de precisar, ainda mais em uma disciplina que lida com tanta diversidade de conhecimento em tão pouco tempo disponível.

Nesta linha de raciocínio, é importante perceber que a coerência de uma proposta também é medida pela adequação entre as intencionalidades educativas declaradas e o tempo previsto para atingir esse objetivo. Por exemplo, não dá para afirmar em um plano de estudo que a Educação Física busca fazer os alunos *conhecerem e apreciarem a pluralidade das práticas corporais sistematizadas, compreendendo suas características e a diversidade de significados a elas atribuídos*, se 90% das aulas da 5ª série do ensino funda-

	Esporte	Ginástica	Jogo motor	Lutas	Práticas corporativas expressivas	Práticas corporais junto à natureza	Atividades aquáticas	Práticas corporais e sociedade	Práticas corporais e saúde
5ª e 6ª	50%	18%	10%		10%			6%	6%
7ª e 8ª	44%	10%		8%	10%	10%	6%	6%	6%
1º	44%	12%			12%	10%	6%	8%	8%
2º e 3º	40%	16%			12%	12%		10%	10%

Quadro 1

mental ao 3º ano do ensino médio são dedicados à prática de dois ou três esportes. Essa situação mostra uma clara incompatibilidade entre o objetivo de ensino traçado e o tempo previsto para aprender o que foi formulado, já que aí nesse exemplo nem mesmo a diversidade interna ao próprio mundo esportivo poderia ser contemplada.

Para evitar tal desproporcionalidade, o Referencial estipula um percentual de tempo a ser dedicado para cada um dos temas. Para tanto, toma como referência o conjunto de princípios orientadores e os critérios da progressão curricular descritos anteriormente, bem como as experiências desenvolvidas em algumas escolas da rede pública estadual que, desde 2003, trabalham na perspectiva teórico-metodológica que sustenta esta proposta. No Quadro 1 consta o percentual previsto para cada tema estruturador nos diferentes ciclos escolares, esquematizando uma relação, sempre tensa, entre “o tempo necessário e o disponível”.

Estabelecer os percentuais de cada tema estruturador ao longo dos ciclos escolares é uma forma de articular o conjunto de conhecimentos da disciplina com os objetivos educacionais a ela atribuídos. Além disso, põe em pauta uma questão fundamental: o peso ou a importância que os diferentes temas tratados pela Educação Física (traduzido em tempo dedicado para desenvolvê-los) deve ter na disciplina como um todo e em cada ciclo escolar em particular.

Neste sentido, é necessário que cada escola explicita, em seu plano de estudo, o tempo previsto para os diferentes temas estruturadores da disciplina, buscando harmonizar o processo de seleção dos saberes para cada ano escolar com as intencionalidades pedagógicas previstas pela instituição educacional. Esquemas como o exposto no Quadro 1 têm-se mostrado, em experiências de planejamento coletivo, desencadeadores de produtivas discussões sobre o que ensinar na Educação Física.

Entre os diversos esclarecimentos necessários para uma melhor interpretação do

quadro, três se destacam. Primeiramente, os tempos previstos para cada tema estruturador não se desdobram, necessariamente, em unidades didáticas separadas. Como já foi afirmado anteriormente, não se deve confundir a esquematização gráfica da distribuição do tempo curricular com a forma como são planejadas e desenvolvidas as aulas. Por exemplo, o tempo previsto para as *Práticas corporais e sociedade* e as *Práticas corporais e saúde* no efetivo desenvolvimento das aulas pode ser articulado ao desenvolvimento de outros temas estruturadores.

Em segundo lugar, os percentuais apontados no Referencial não são fixos, e sim, orientadores da distribuição do tempo disponível para tratar os temas estruturadores em cada escola. O plano de estudo da disciplina, em consonância com o plano político pedagógico da escola, poderá prever proporções diferentes de tempo para cada tema estruturador. Entretanto, é importante frisar que os percentuais não deverão variar muito, pois isso traria dificuldades para o desenvolvimento das diversas competências a serem aprendidas pelos alunos nas aulas de Educação Física, especialmente se eles vierem a trocar de escola. A recomendação é de que o tempo dedicado ao tema esporte, apesar de ser um dos conteúdos mais tradicionais da Educação Física, não exceda o previsto no quadro acima. Por conseguinte, o plano de estudo das escolas não deveria prever menos tempo do que o estipulado pelo Referencial para os outros temas estruturadores (e talvez ainda seja pouco tempo).

Por último, é importante compreender os temas estruturadores como manifestações da cultura corporal de movimento a serem estudadas e não como um meio para o desenvolvimento de outros conteúdos. Este tipo de confusão é bastante comum, por exemplo, em relação ao jogo motor. O jogo como conteúdo é uma manifestação da cultura corporal de movimento com características que o diferenciam do esporte. Tais características demandam uma tematização específica (jogos populares, jogos tradicionais) dentro

de um determinado ano escolar, pois só assim os alunos poderão compreender as peculiaridades desta prática corporal. Isto não quer dizer que os jogos não possam ser usados como ferramenta auxiliar no ensino de outros conteúdos. Um caso típico da utilização do jogo como ferramenta é o famoso jogo dos “10 passes”, que funciona como uma estratégia para se ensinar retenção coletiva da posse de bola em diferentes esportes de invasão. É importante frisar que o jogo dos “10 passes”, enquanto atividade mediadora, pode ser substituído por outro quando o objetivo para o qual foi escolhido não é alcançado. Já quando o jogo assume o caráter de conteúdo, e não de ferramenta, ele deve ser entendido como parte do *Patrimônio Cultural Intangível ou Imaterial da Humanidade* (UNESCO, 2009), e como tal deve ser estudado pelos alunos. É, portanto, um conhecimento com valor em si, um conteúdo que necessita de tempo específico para ser estudado.

4. Mapas de competências e conteúdos por temas e subtemas estruturadores

A apresentação das competências e dos conteúdos da Educação Física no Referencial foi organizada sob a forma de “mapas”. Esse formato foi escolhido porque permite mostrar de maneira sucinta e criteriosa a “cartografia” das competências e conteúdos dispostos nos subeixos dos diferentes ciclos escolares.⁷ Além de facilitar a localização sobre o que se propõe estudar, a ideia de mapa aqui empregada está associada à imagem de algo ainda em aberto, conectável, suscetível de modificações. A intenção é mostrar que o universo de estudo da Educação Física não se resume ao que foi proposto neste Referencial, muito pelo contrário, há muito mais elementos a serem agregados.

Cada tema estruturador é apresentado num mapa, exceto no caso da ginástica em

4.3 REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: MAPA DE COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS – GINÁSTICA: EXERCÍCIOS FÍSICOS

		Exercícios Físicos					Exercícios Físicos						
		Saberes corporais					Saberes conceituais						
		Exercícios físicos para saber praticar		Exercícios físicos para conhecer			Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos			
		Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
5 ^a e 6 ^a	Realizar o aquecimento de forma adequada antes do início das práticas corporais sistematizadas.		Exercícios de mobilidade articular, alongamento e estímulos cardiorespiratórios.	A1 A3 A5	Perceber as sensações corporais produzidas por exercícios que demandam diferentes capacidades físicas.	C5 C9	Diferenciar o conceito “exercício físico” em função de contextos utilizados para descrever as manifestações da cultura corporal de movimento. Compreender os fundamentos da realização do aquecimento antes de iniciar as práticas corporais intencional. Diferenciar as capacidades físicas e estabelecer vínculos com o tipo de exercício físico realizado.	C8	Conceito exercício físico e atividade física. Aquecimento: • Funções: prevenção de lesões e melhoria do desempenho. • Tipos: geral e específico. • Critérios para realização do aquecimento geral.	C2 C3			
7 ^a e 8 ^a	Realizar de forma adequada diferentes tipos de exercícios físicos para o desenvolvimento das capacidades físicas básicas.		Exercícios de alongamento, força, resistência muscular localizada e resistência aeróbia.	C5	Conhecer, em linhas gerais, os programas de exercícios físicos mais populares da região (musculação, ginástica aeróbia, ginástica localizada, step).	A2 A3 C9	Reconhecer e utilizar indicadores básicos de diagnósticos das capacidades físicas. Identificar as características principais dos programas exercícios físicos mais populares da região.	C6	Frequência cardíaca (máxima, mínima, repouso). Frequência respiratória. Tipos de fadigas produzidos pelo exercício. Exercícios predominantes, exercícios especiais, capacidades físicas demandadas, organização da sessão de treinamento, intervalos de recuperação necessários.	C2 C3 C4	Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização do desenvolvimento corporal. A prática excessiva de exercícios: • Características e consequências. • Medicamentos (anabolizantes), exercício físico e formas corporais. • Anabolizantes. • Suplementos alimentares.	C2 C3 C4	
1 ^a					Executar exercícios físicos para o desenvolvimento das capacidades físicas básicas de acordo com os diferentes parâmetros de treinamento. Conhecer sessões de treinamento para o desenvolvimento das capacidades físicas básicas.	C9	Compreender os princípios de treinamento e sua aplicação para o desenvolvimento das capacidades físicas. Entender os sistemas/métodos elementares de treinamento das capacidades físicas básicas. Reconhecer e utilizar indicadores básicos de diagnósticos das capacidades físicas para definir os parâmetros de treinamento.	A3	Princípios fundamentais (orgânicos e de planejamento) de treino das capacidades físicas: adaptação, individualidade, progressão (volume, intensidade, continuidade, alternância, recuperação e frequência). Recuperação aeróbia: contínuo e intermitido. Flexibilidade: estática-alvo e facilitação Neuromuscular Proprioceptiva; Força: dinâmica e estática. Indicadores da intensidade e do estresse do exercício físico (frequência cardíaca e respiratória).		Identificar os diferentes estímulos para o envolvimento com programas de exercício físico.	B1	Exercícios físicos e seus vínculos com lazer, sociabilidade, saúde, estética.
7 ^a e 8 ^a	Planejar e realizar um programa de exercício físico adequado para o desenvolvimento ou manutenção da própria capacidade física.		Princípios de programação do exercício físico para manutenção e desenvolvimento das capacidades físicas.	C7	Conhecer os programas de exercícios físicos mais populares da região (musculação, musculação, ginástica aeróbia, ginástica localizada, pilates).	B2 C1 C7 C9	Compreender as características dos programas de exercícios físicos mais populares da região e reconhecer os princípios de treinamento que os orientam. Compreender a organização de um programa de exercício físico para manutenção e desenvolvimento das capacidades físicas pessoais.	C1 C2 C3	Princípios de organização e de funcionamento que regem o programa, exercícios elementares, capacidades físicas demandadas/desenvolvidas, tipo de aquecimento específico, roupas, equipamentos, indumentária utilizada nos programas escolhidos para estudar o tema. Diagnóstico de nível inicial das capacidades físicas. Progressão (volume, intensidade), continuidade, alternância, recuperação e frequência de treinamento para as diferentes capacidades físicas. Seleção de atividades/exercícios físicos adequados aos objetivos do programa.	C1 C2 C3	Problematizar as possíveis relações entre exercício físico, saúde e estética corporal. Posicionar-se criticamente sobre os padrões de carga associados ao exercício físico divulgados pela mídia. Inferir e questionar a relação entre condições de vida e o envolvimento de grupos sociais específicos com programas de exercícios físicos.	C4 C4 B1 B2	Exercício físico e saúde. Exercício físico e estética corporal. Exercício físico em espaços. Exercício físico e uso de substâncias nocivas à saúde. Mídia e construção de representações sociais sobre o corpo “sarado”. Marcadores sociais (gênero, classes sociais, regionalismo) e o envolvimento com programas de exercícios físicos.

Figura 7

⁷ Há outros formatos e suportes possíveis para organizar um documento com as mesmas características deste, por exemplo, o hipertexto. Experiências desenvolvidas com esse recurso na disciplina de Currículo e Planejamento em Educação Física, da Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí), mostram que esse tipo de suporte oportuniza arranjos interessantes na exposição do plano de estudo, bem como gera processos interativos de modificação e o arquivamento de experiências didáticas vinculadas aos diferentes temas estruturadores.

que são descritos três subtemas:

- 4.1 Esporte
- 4.2 Ginástica: Acrobacias
- 4.3 Ginástica: Exercícios físicos
- 4.4 Ginástica: Práticas corporais introspectivas
- 4.5 Jogo motor
- 4.6 Lutas
- 4.7 Práticas corporais expressivas: Dança e expressão corporal
- 4.8 Práticas corporais junto à natureza: Aventura e contemplação
- 4.9 Atividades aquáticas
- 4.10 Práticas corporais e sociedade
- 4.11 Práticas corporais e saúde

Uma ideia geral de como estão organizadas graficamente as competências e conteúdos dentro de cada tema pode ser visualizada devido à quantidade de colunas e o volume de infirmações, foi necessário distribuir um único mapa de competências e conteúdos em duas páginas lado a lado, de tal forma

que a descrição inicia na folha da esquerda e segue na da direita em sentido transversal. Cabe ressaltar que estes mapas são descrições que detalham o que está apresentado de forma esquemática na Figura 6.

O mapa no sentido transversal apresenta colunas que organizam os eixos constituídos pelos “saberes corporais” e “saberes conceituais”, bem como seus respectivos subeixos (*saber para praticar/praticar para conhecer e conhecimento técnico/conhecimento crítico*) (Figura 8).

Em cada subeixo, são apresentadas três colunas. Na primeira, são detalhadas as competências a serem desenvolvidas e, ao lado, aparecem os conteúdos relacionados com sua aprendizagem, formando a segunda coluna. A terceira, identificada pela letra “E”, contém códigos alfanuméricos que correspondem às sugestões de estratégias comuns para trabalhar algumas das competências listadas (Figura 9). Estas sugestões aparecem de forma detalhada mais adiante na seção 5 “Estraté-

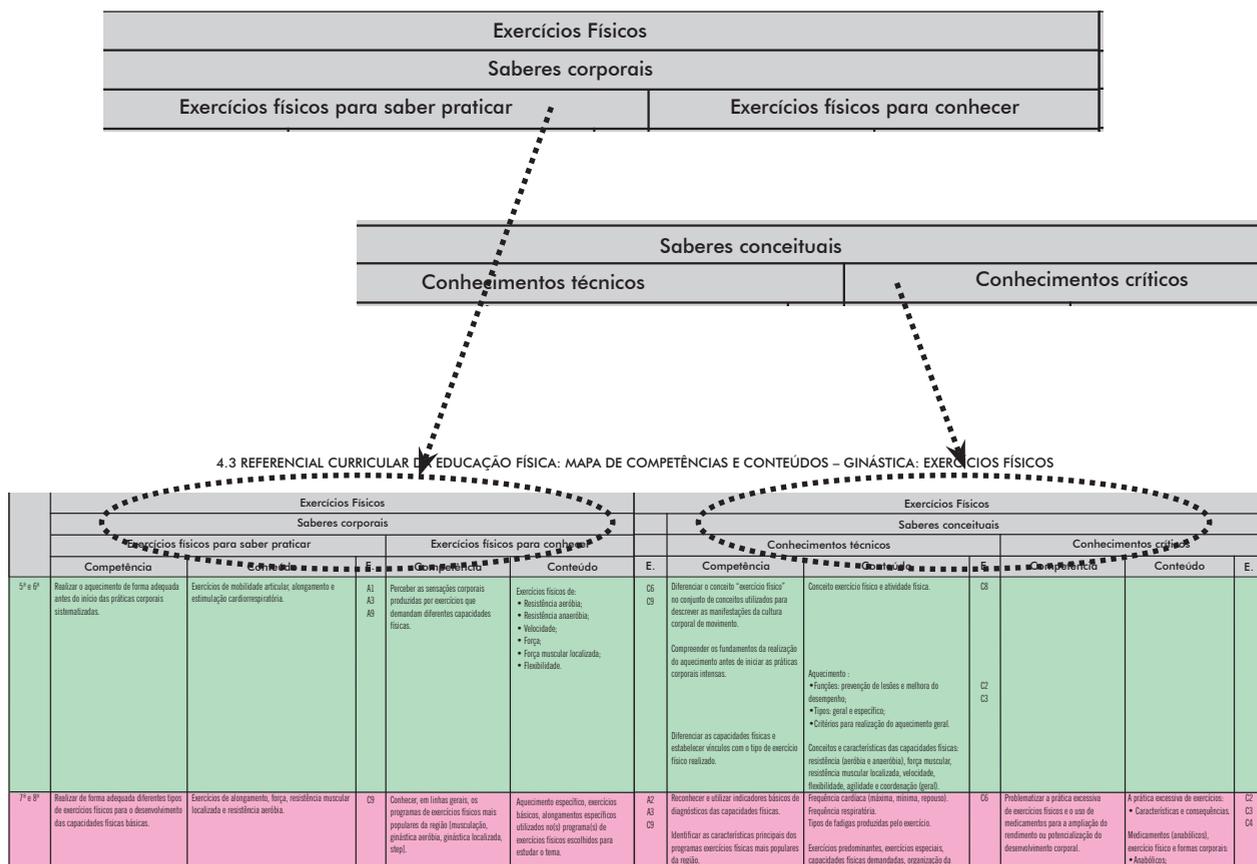


Figura 8

Código das estratégias e sugestões

Exercícios Físicos				
Saberes corporais				
Exercícios físicos para saber praticar				
	Competência	Conteúdo	E.	
5ª e 6ª	Realizar o aquecimento de forma adequada antes do início das práticas corporais sistematizadas.	Exercícios de mobilidade articular, alongamento e estimulação cardiorrespiratória.	A1 A3 A9	Per prc de fisi

Figura 9

gias para o desenvolvimento das competências e conteúdos”. Do modo como está posto, uma mesma estratégia pode ser adotada para desenvolver várias competências e conteúdos, mas cada uma delas compõe uma ordem distinta, por isso, a letra do código é diferente: (A) Estratégias gerais para a organização da disciplina na escola; (B) Estratégias para articular competências que reúnem conhecimentos relativos a mais de um tema estruturador; (C) Estratégias para trabalhar competências comuns aos diferentes eixos; e (D) Estratégias para trabalhar competências específicas de alguns temas.

No sentido longitudinal, os mapas apresentam quatro divisões identificadas pelas distintas cores. Cada uma delas corresponde a um ciclo de estudos: 5ª e 6ª séries do ensino fundamental (cor verde) e 7ª e 8ª séries do ensino fundamental (cor rosa), 1º ano do ensino médio (cor amarela) e 2º e 3º do ano ensino médio (cor laranja) (Figura 10).

Na descrição das competências e conteúdos, há palavras em negrito utilizadas para identificar termos que se encontram definidos no glossário (Anexo 1), apresentado logo depois das estratégias. Os verbetes escolhidos foram aqueles que possuem significados distintos dentro do campo da Educação Física, mas são utilizados neste Referencial de um modo específico.⁸

Também nos mapas aparecem, dentro de colchetes, exemplos de formas específicas de práticas corporais. Esse recurso foi usado com a intenção de ilustrar dentro de determinadas categorias, e não prescrever, algumas

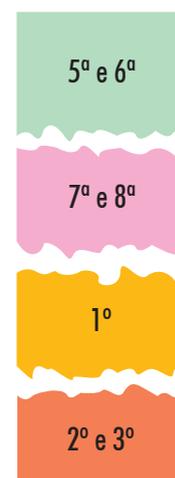


Figura 10

destas práticas que podem ser abordadas nas aulas de Educação Física.

É importante salientar, mais uma vez, que a expectativa é que cada escola formule seu próprio “plano de estudo” para a Educação Física, em que explicita, entre outras coisas, as práticas específicas que serão ensinadas dentro dos diversos tipos de manifestações da cultura corporal de movimento a serem estudados. Particularmente, será necessário esclarecer quais dos temas (ou subtemas) estruturadores contemplarão o subeixo “praticar para saber”, e qual (quais) a(s) “modalidade(s)” específica(s) escolhida(s) em cada um destes. Assim, os mapas do Referencial, na maioria dos casos, quando descrevem as competências e conteúdos dentro dos diferentes eixos ou subeixos, não indicam modalidades específicas (apenas trazem exemplos), e sim categorias de diferentes práticas corporais sistematizadas.

⁸ Para consultar outros verbetes, ver GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

4.1 Referencial Curricular da Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos - Esporte

Esportes					
Saberes corporais					
Esportes para saber praticar			Esportes para conhecer		
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	
5 ^a e 6 ^a	Usar de forma proficiente elementos técnico-táticos básicos do(s) esporte(s) de invasão ⁹ escolhido(s).	<p>Intenções táticas básicas individuais dos esportes de invasão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procurar jogar com os companheiros; • Quando receber a bola, procurar ficar de frente para a meta adversária; • Observar antes de agir (ler a situação de jogo antes de passar, driblar/conduzir ou lançar/chutar); • Deslocar-se para receber; • Quando estiver no papel de defensor, posicionar-se entre o atacante direto e a meta a ser defendida; • Quando estiver no subpapel de defensor do atacante sem posse de bola: responsabilizar-se pelo adversário direto (não é para seguir a bola). <p>Elementos técnico-táticos básicos do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</p>	D1 D2	Conhecer esportes de marca, esportes técnico-combinatórios, de esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote , e de esportes de invasão.	<p>Lógica de funcionamento dos diferentes tipos de esporte.</p> <p>Técnicas esportivas elementares dos esportes de marca e esportes técnico-combinatórios escolhidos.</p> <p>Intenções táticas e elementos técnico-táticos dos esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote, e de esportes de invasão escolhidos.</p>
7 ^a e 8 ^a	Usar de forma proficiente alguns elementos técnico-táticos avançados e, de forma incipiente, combinações táticas elementares e básicas no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).	<p>Intenções técnico-táticas avançadas individuais dos esportes de invasão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar jogo um contra um 1x1 (drible); • Movimentar-se com trajetórias ofensivas (quando ataca sem posse de bola); • Utilizar fintas para sair da marcação; • Regular a distância sobre o atacante direto em função da meta; • Realizar marcação individual sobre o atacante sem a posse da bola, mas “de olho” no atacante que está com ela. <p>Elementos técnico-táticos individuais avançados do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</p> <p>Combinações táticas (CT):</p> <ul style="list-style-type: none"> • CT elementares ofensivas: 2x1 e 3x2; • CT básica do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s). 	D1 D2 A3	Conhecer esportes de precisão, esportes de combate , esportes com rede divisória ou parede de rebote, e esportes de invasão.	<p>Lógica de funcionamento dos diferentes tipos de esporte.</p> <p>Técnicas esportivas elementares dos esportes de precisão escolhidos.</p> <p>Intenções táticas e elementos técnico-táticos dos esportes de combate, com rede divisória ou parede de rebote, e de invasão escolhidos.</p>

⁹ Neste eixo, foram descritas as competências e conteúdos comuns aos esportes de invasão, orientações específicas para o desenvolvimento do voleibol estão detalhadas no Anexo 2 deste Referencial.

Saberes conceituais						
Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos			
E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
A2 C6	Diferenciar esporte de outras manifestações da cultura corporal de movimento.	Conceito de esporte e de jogo motor. Transformação de jogos em esporte.	A1 C8	Localizar culturalmente as modalidades esportivas estudadas.	Contextualização das modalidades estudadas: - Origem, grupos sociais envolvidos (praticantes, espectadores) com as práticas esportivas estudadas.	B1 B2
A3	Discernir as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna.	Lógica interna e externa, categorias e tipos de esportes.	C6	Identificar locais disponíveis no “bairro” e materiais (oficiais e alternativos) necessários para a prática; bem como as condições socioeconômicas que permitem tal combinação.	Organização, condições socioeconômicas e estrutura física da prática esportiva local. Transformação do equipamento esportivo (segurança, desempenho, mercadorização): • Características do equipamento oficial. • Consumismo e grifes de material esportivo.	B3
A3	Classificar diferentes modalidades de acordo com o tipo de esporte. Identificar e nomear os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais das modalidades estudadas.	Tipos de esportes que reúnem diferentes modalidades. Nomenclatura e características das técnicas dos esportes de marca e técnico-combinatórios escolhidos. Nomenclatura e características de intenções e elementos técnico-táticos dos esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote, e esportes de invasão escolhidos, tanto para saber praticar quanto para conhecer.				
A2	Descrever a lógica de funcionamento tático e estratégico dos diferentes tipos de esporte com interação.	Tipos de esporte. Princípios de ação. Intenções táticas individuais. Organização coletiva.	A1 C8	Reinventar/adaptar locais disponíveis no “bairro” e materiais para realizar práticas corporais de seu interesse, bem como organizar coletivamente para reivindicar junto ao poder público contantes melhorias na infraestrutura no esporte e lazer.	Características dos espaços físicos. Possibilidades de acesso; Responsabilidades do poder público.	B3 C7
A3	Reconhecer diferentes elementos do desempenho esportivo.	Elementos de desempenho esportivo (técnica, tática individual, combinações táticas, sistemas de jogo).	C6	Refletir sobre os aspectos socioculturais que propiciam o surgimento de novas modalidades esportivas. Entender os vínculos entre mudanças nas regras, desenvolvimento do nível técnico da modalidade e interesses de comercialização do esporte.	Novas modalidades esportivas na contemporaneidade; Condições de emergência; Inserção na região e no Brasil. Desenvolvimento técnico do esporte de alto nível. Esporte espetáculo e mercado.	C3
A3	Identificar e comparar as exigências colocadas pelos diferentes tipos de esporte a seus praticantes. Distinguir as intenções táticas vinculadas a cada subpapel dos esportes de invasão.	Relação entre categorias de esportes e demandas dos elementos de desempenho esportivo. Subpapéis: Atacante com posse de bola; Atacante sem posse de bola; Defensor responsável pelo atacante com posse de bola; Defensor responsável pelo atacante sem posse de bola;				

Saberes corporais

Esportes para saber praticar		Esportes para conhecer			
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	
	<p>Atuar de forma ajustada em pelo menos um sistema de jogo de ataque e um de defesa no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</p>	<p>Sistemas de jogo básicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Defensivo por zona; Ofensivo posicional (Sistemas de ataque mais simples em que os jogadores atuam a partir de posições fixas). 	A3		
1º	<p>Usar elementos técnico-táticos avançados, combinações táticas elementares e sistema de jogo básicos no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</p> <p>Ajustar a atuação técnico-tática individual a princípios de estratégia de jogo coletivo.</p>	<p>Intenções táticas individuais avançadas dos esportes de invasão.</p> <ul style="list-style-type: none"> Criar jogo 1x1; Utilizar fintas para sair da marcação; Marcação individual de ajuda e sobremarcação. <p>Elementos técnico-táticos individuais avançados do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</p> <p>Combinações táticas (CT) elementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> CT ofensivas em superioridade numérica 2x1 e 3x2; CT básicas do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s). <p>Sistemas de jogo básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Defensivo em zona; Ofensivo posicional. <p>Noções sobre comportamento estratégico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Adequação da forma de jogo às características da própria equipe; Jogo em superioridade e inferioridade numérica. 	D1 D2	<p>Conhecer modalidades esportivas divulgadas na mídia (que não tenham sido objeto de estudo em anos anteriores) e pouco praticadas no lugar onde se vive.</p>	<p>Intenções táticas e/ou técnicas esportivas elementares dos esportes escolhidos.</p>
2º e 3º	<p>Usar de forma proficiente elementos técnico-táticos avançados, combinações táticas elementares e básicas e, sistemas de jogo básicos no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s). Utilizar de forma incipiente</p>	<p>Combinações táticas (CT):</p> <ul style="list-style-type: none"> CT básicas (da modalidade escolhida); CT complexas (encadeamento de CT básicas); Procedimentos especiais (jogadas de bola parada). 	D1 D2	<p>Conhecer modalidades vinculadas com esportes de precisão e esportes com rede divisória ou parede de rebote, com potencial para o envolvimento em atividades recreativas fora da escola que não tenham sido objetos de estudo em anos anteriores.</p>	<p>Intenções táticas e/ou técnicas esportivas elementares dos esportes de precisão, esportes com rede divisória ou parede de rebote escolhidos.</p>

Saberes conceituais						
Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos			
E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
	Reconhecer e desempenhar-se em diferentes papéis referentes ao mundo esportivo institucionalizado.	Principais intenções táticas de cada subpapel. Papéis vinculados ao esporte institucionalizado: técnico, árbitro, dirigente. Avaliação e orientação do desempenho esportivo. Condução e organização de equipes durante um torneio. Sinalética básica e preenchimento de súmulas das modalidades escolhidas.		Perceber e problematizar o esporte como campo profissional.	O esporte como profissão; O profissional do futebol; • Ídolos esportivos e mercado consumidor; • “pé-de-obra” barato no futebol brasileiro.	
A2 A3	Compreender e identificar, “ao vivo” e em jogos transmitidos pela mídia, a influência dos elementos de desempenho esportivo na atuação de um atleta ou equipe nos esportes escolhidos para saber praticar. Organizar eventos esportivos recreativos adequados às características dos grupos participantes. Arbitrar e auxiliar na arbitragem de forma adequada em competições recreativas dos esportes escolhidos para saber praticar.	Elementos de desempenho esportivo (técnica, tática individual, combinações táticas, sistemas de jogo, estratégia, capacidades físicas e volitivas). Elementos de desempenho na atuação esportiva. Organização clássica de torneios e campeonatos. Sistema de eliminação: simples, dupla, turno e retorno, por chaves. Organização alternativa de práticas esportivas regulares. Procedimentos básicos em arbitragem, sinalética e preenchimento de súmulas dos esportes escolhidos para saber praticar.	D1 D2 C9	Identificar as características das principais manifestações do esporte contemporâneo (rendimento e participação) e as diversas formas de significação da prática esportiva no tempo livre. Propor alternativas para desenvolver práticas esportivas no tempo livre que privilegiem a participação de todos, independentemente do desempenho esportivo individual.	Manifestações do esporte (rendimento e participação). Sentidos e significados atribuídos à prática esportiva no tempo livre (esporte participação). A prática esportiva no tempo livre. Formas de organização tomadas pelo “espírito” do esporte de rendimento (“as ganhas”). Formas de organização para manutenção do “espírito” lúdico no esporte participação (“as brincas”).	C1 C2 C3
A2 A3	Orientar indivíduos e equipes a “se virarem bem” nos esportes escolhidos para saber praticar. Organizar e conduzir campeonato esportivo (mini olimpíada).	Combinações táticas complexas; Procedimentos especiais, sistemas de jogo e estratégias nas modalidades selecionadas. Formas clássicas e alternativas da organização da prática esportiva.	C2 C9	Entender e problematizar as relações possíveis entre esporte, saúde e aprendizagem de valores sociais positivos.	Relações entre esporte, saúde e aprendizagem de valores sociais positivos: • Doping; • Violência.	C1 C2 C3 C4

Esportes					
Saberes corporais					
Esportes para saber praticar			Esportes para saber conhecer		
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	
combinações táticas complexas e especiais; e sistemas de jogos avançados no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).	<p>Sistemas de jogo avançados:</p> <ul style="list-style-type: none"> Defensivos: mistos, combinados, pressão; Ofensivos: circulação entre posições e livre com regras; Sistemas de transição: contra-ataque direto (“balão do goleiro”) e sustentado (mais de dois ou três passes até chegar à meta); retorno defensivo com pressão (dois defensores em cima do jogador com posse de bola) e sem pressão (marcando atrás da linha da bola). <p>Noções sobre comportamento estratégico.</p> <ul style="list-style-type: none"> Adequação da forma de jogo às características da própria equipe e da equipe adversária; Atuação com vantagem e desvantagem no marcador. 	A3 A3			

4.2 Referencial Curricular de Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Ginástica: Acrobacias

Acrobacias					
Saberes corporais					
Acrobacias para conhecer				Conhecimento	
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	
5ª e 6ª Conhecer movimentos acrobáticos elementares individuais.	<p>Acrobacias individuais elementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> Posições básicas [Exemplos: decúbito dorsal, decúbito ventral, decúbito lateral, sentado; em pé; de joelhos; apoios diversos]; Saltos verticais [Exemplos: estendido, grupado, carpado, afastado, pirueta]; Saltos horizontais [Exemplos: voo, espacato lateral, cortado]; Rolamentos para frente [Exemplos: grupado, afastado, carpado], para trás [grupado, afastado, carpado]; Reversão lateral [Exemplos: roda/estrela]; Equilíbrios [Exemplos: avião, parada em Y, parada de ombros ou vela, paradas de cabeça, parada de mãos]; Exercícios de flexibilidade [Exemplos: espacatos frontal e lateral, ponte]; Exercícios de força [Exemplos: esquadro carpado, esquadro afastado, prancha]; Giros sobre um pé: joelho flexionado e estendido. 	A2 C9	Identificar as características que diferenciam as práticas corporais acrobáticas de outras.	Entender e usar conceitos vinculados ao mundo das acrobacias.	Reconhecer semelhanças e diferenças entre diversas acrobacias com base em critérios das lógicas internas e externas.
			Identificar as técnicas das acrobacias escolhidas como objeto de estudo.		



Saberes conceituais						
Conhecimentos técnicos				Conhecimentos críticos		
E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
	Entender e diferenciar combinações táticas, sistemas de jogo e estratégia dos esportes mais expostos na mídia. Interpretar comentários do jornalismo esportivo referentes aos elementos de desempenho esportivos.	Combinações táticas básicas complexas e procedimentos especiais; Sistemas de jogo; Estratégias. Multiplicidade conceitual sobre os elementos de desempenho esportivo; Análise e opinião sobre o fazer esportivo.		Posicionar-se criticamente sobre os comentários do jornalismo esportivo relativos a aspectos ético-normativos. Entender a relação entre mídia e esporte-espetáculo. Inferir e questionar sobre a relação entre condições de vida e envolvimento de grupos sociais específicos com as práticas culturais relacionadas ao mundo esportivo. Propor alternativas e reivindicar locais apropriados e seguros para o acesso da comunidade à prática esportiva.	Mídia e a construção de representações sociais sobre o esporte. Mídia, esporte e negócios. Mercado, publicidade e esporte. Relações de gênero e a prática esportiva. Classe social e envolvimento esportivo. Raça/etnia/cor e envolvimento esportivo. Práticas esportivas de lazer como direito. Noções sobre gestão pública e esporte. Alternativas locais/regionais para acesso as práticas esportivas.	B2 B3

Saberes conceituais					
técnicos		Conhecimentos críticos			
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	
Características das práticas corporais acrobáticas. Saltos, reversões, giros, equilíbrios. Lógica externa: contexto de criação; lugar de origem; intencionalidade da prática. Lógica interna: técnicas de movimentos e formações comuns. Conceito, descrição da posição e movimentos. Envolvimento das estruturas músculo-esquelético na ação	A1 C1 C9	Contextualizar as acrobacias no universo da cultura corporal de movimento. Identificar acrobacias presentes na cultura corporal de movimento popular e/ou tradicional do lugar onde se vive. Reconhecer o processo de transformação da apropriação/transmissão/institucionalização das acrobacias pelos métodos ginásticos.	História das práticas corporais acrobáticas ("saltimbancos") e sua transformação. Contextualização de jogos populares e/ou tradicionais que privilegiam a utilização de acrobacias. História dos sistemas ginásticos; esportivização das acrobacias.	B2 A1 C9	



Acrobacias				
Saberes corporais				
Acrobacias para conhecer			Conhecimentos	
Competência	Conteúdo	E.	Competência	
<p>Conhecer acrobacias elementares grupais.</p> <p>Conhecer malabares elementares.</p>	<p>Acrobacias grupais elementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transportes em pequeno e grande grupo [<i>Exemplo: cadeirinha</i>]; • Pirâmides simples [<i>Exemplos: formações básicas com duas e três pessoas</i>]; • Coreografias com combinação de acrobacias elementares; <p>Malabarismos simples de dois e três elementos [<i>Exemplos: cascata com três bolas, box, mill's mess</i>].</p>	<p>C9</p> <p>C9</p> <p>C9</p>	<p>Conhecer normas básicas de auxílio e cuidados para a realização das acrobacias escolhidas para estudar o subeixo.</p>	
<p>7^o e 8^o</p> <p>Conhecer acrobacias básicas individuais.</p> <p>Conhecer acrobacias básicas grupais.</p> <p>Conhecer novas formas de práticas corporais acrobáticas presentes na contemporaneidade.</p> <p>Desenvolver práticas de movimentos acrobáticos em espaços cotidianos, observando normas básicas de segurança individual e de grupo.</p>	<p>Acrobacias individuais elementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salto de peixe; • Rolamentos para trás finalizando em apoio invertido (<i>schusten</i>); • Rodante; • Parada de mão seguida de rolamento; • Parada de mão e ponte; • Parada de mão com giros; • Reversão frontal. <p>Acrobacias grupais elementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deslocamentos sincronizados [<i>Exemplos: círculos, fileiras, colunas</i>]. • Pirâmides [<i>Exemplos: rotina estática — balance</i>]; • Dinâmicas [<i>Exemplos: rotina dinâmica — tempo</i>]; • Coreografias com combinação de acrobacias [<i>Exemplos: rotina combinada</i>]. <p>Movimentos básicos da prática acrobática escolhida para conhecer [<i>Exemplos: le parkour, freerunning; acrobacias com panos; acrobacias circenses, cheerleaders</i>].</p> <p>Riscos em diferentes tipos de práticas acrobáticas.</p> <p>Normas básicas de segurança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e observar o grau de risco de diferentes técnicas de acrobacias; • Escolher lugares adequados para a realização da prática; • Usar de técnicas de ajuda aos outros e de proteção individual e coletiva. 	<p>C9</p> <p>C2</p> <p>C3</p> <p>C9</p>	<p>Identificar as técnicas de movimento das acrobacias escolhidas como objeto de estudo.</p> <p>Mapear diferentes práticas acrobáticas antigas e emergentes.</p> <p>Reconhecer as particularidades da indumentária, materiais, instalações, instituições relacionadas às modalidades escolhidas como objeto de estudo.</p>	
<p>1^o</p> <p>2^o e 3^o</p>				



Saberes Conceituais				
técnicos		Acrobacias para conhecer		Conhecimentos críticos
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
Normas de prática. Técnicas de ajuda aos outros e de proteção individual e coletiva.				
<p>Saltos, reversões, giros, equilíbrios, tomadas.</p> <p>Deslocamentos sincronizados. Pirâmides, dinâmicas, coreografias. Pegas [<i>Exemplos: simples, de punhos, frontal, de dedos, entrelaçada, pé/mão</i>]. Suportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le parkour, Freerunning. • Acrobacias com panos. • Acrobacias circenses. • Danças com movimentos acrobáticos. <p>Indumentária, materiais (convencionais e alternativos), instalações (oficiais e alternativas), instituições (federações, associações, etc.) vinculadas às modalidades das práticas corporais escolhidas para estudar as acrobacias.</p>	<p>C1 C3 C9</p>	<p>Reconhecer as diversas práticas corporais acrobáticas presentes em distintas culturas do mundo.</p> <p>Contextualizar as características de diferentes manifestações acrobáticas surgidas na contemporaneidade.</p> <p>Identificar locais disponíveis no “bairro” e materiais (oficiais e alternativos) necessários para a prática, bem como as condições socioeconômicas que permitiram tal configuração</p>	<p>Práticas corporais acrobáticas do mundo.</p> <p>Origem, códigos, inserção social na contemporaneidade.</p> <p>Organização, condições socioeconômica e estrutura física das práticas corporais acrobáticas.</p>	<p>B2 B3</p>



4.3 Referencial Curricular da Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Ginástica: Exercícios Físicos

Exercícios físicos					
Saberes corporais					
Exercícios físicos para saber praticar			Exercícios físicos para conhecer		
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	
5 ^a e 6 ^a	Realizar o aquecimento de forma adequada antes do início das práticas corporais sistematizadas.	Exercícios de mobilidade articular, alongamento e estimulação cardiorrespiratória.	A1 A3 A9	Perceber as sensações corporais produzidas por exercícios que demandam diferentes capacidades físicas.	Exercícios físicos de: <ul style="list-style-type: none"> • Resistência aeróbia; • Resistência anaeróbia; • Velocidade; • Força; • Força muscular localizada; • Flexibilidade.
7 ^a e 8 ^a	Realizar de forma adequada diferentes tipos de exercícios físicos para o desenvolvimento das capacidades físicas básicas.	Exercícios de alongamento, força, resistência muscular localizada e resistência aeróbia.	C9	Conhecer, em linhas gerais, os programas de exercícios físicos mais populares da região [<i>Exemplos: musculação, ginástica aeróbia, ginástica localizada, step</i>].	Aquecimento específico, exercícios básicos, alongamentos específicos utilizados no(s) programa(s) de exercícios físicos escolhidos para estudar o tema.
1 ^o				Executar exercícios físicos para o desenvolvimento das capacidades motoras básicas de acordo com os diferentes parâmetros de treinamento.	Exercícios físicos com diferentes volumes (séries, repetições, número de exercícios, tempo de duração, frequência semanal) e intensidades (carga/peso, amplitude de movimento, intervalo de recuperação).
				Conhecer sessões de treinamento para o desenvolvimento das capacidades físicas básicas.	Sessões de treinamento para o desenvolvimento da força, resistência muscular localizada, resistência aeróbia e flexibilidade de acordo com os sistemas básicos de treinamento.

Saberes conceituais						
Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos			
E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
C6 C9	Diferenciar o conceito “exercício físico” no conjunto de conceitos utilizados para descrever as manifestações da cultura corporal de movimento. Compreender os fundamentos da realização do aquecimento antes de iniciar as práticas corporais intensas. Diferenciar as capacidades físicas e estabelecer vínculos com o tipo de exercício físico realizado.	Conceito de exercício físico e de atividade física. Aquecimento : • Funções: prevenção de lesões e melhora do desempenho; • Tipos: geral e específico; • Critérios para realização do aquecimento geral. Conceitos e características das capacidades físicas: resistência (aeróbia e anaeróbia), força muscular, resistência muscular localizada, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação (geral).	C8 C2 C3			
A2 A3 C9	Reconhecer e utilizar indicadores básicos de diagnósticos das capacidades físicas. Identificar as características principais dos programas exercícios físicos mais populares da região.	Frequência cardíaca (máxima, mínima, repouso). Frequência respiratória. Tipos de fadigas produzidas pelo exercício. Exercícios predominantes, exercícios especiais, capacidades físicas demandadas, organização da sessão de treinamento, intervalos de recuperação recomendados.	C6	Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização do desenvolvimento corporal.	A prática excessiva de exercícios: • Características e consequências. Medicamentos, exercício físico e formas corporais: • Anabólicos; • Suplementos alimentares.	C2 C3 C4
C9	Compreender os princípios de treinamento e sua aplicação para o desenvolvimento das capacidades físicas. Entender os sistemas/métodos elementares de treinamento das capacidades físicas básicas. Reconhecer e utilizar indicadores básicos de diagnóstico das capacidades físicas para definir os parâmetros de treinamento.	Princípios fundamentais (orgânicos e de planejamento) do treinamento das capacidades físicas: adaptação, individualidade, progressão (volume, intensidade), continuidade, alternância, recuperação e frequência. Resistência aeróbia: treinamento contínuo e intervalado. Flexibilidade: estático-ativo e facilitação neuromuscular proprioceptiva. Força: dinâmica e estática. Indicadores da intensidade e do esforço do exercício físico (frequência cardíaca e respiratória).	A3	Identificar os diferentes motivos para o envolvimento com programas de exercício físico.	Exercícios físicos e seus vínculos com o lazer, sociabilidade, saúde, estética.	B1

Exercícios físicos					
Saberes corporais					
Exercícios físicos para saber praticar			Exercícios físicos para conhecer		
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	
2º e 3º	Planejar e realizar um programa de exercício físico adequado para o desenvolvimento ou manutenção da própria capacidade física.	Princípios de programação do exercício físico para manutenção e desenvolvimento das capacidades físicas.	C7	Conhecer os programas de exercícios físicos mais populares da região [Exemplos: caminhada, musculação, ginástica aeróbia, ginástica localizada, pilates].	Exercícios de aquecimento específicos. Exercícios básicos. Exercícios de relaxamento (“volta à calma”).

4.4 Referencial Curricular da Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Ginástica: Práticas Corporais Introspectivas

Práticas corporais introspectivas				
Saberes corporais				
Práticas corporais introspectivas para conhecer				Conhecimentos
Competência	Conteúdo	E.	Competência	
5º e 6º 7º e 8º				
1º	Conhecer técnicas corporais comuns entre as diferentes formas/modalidades/estilos de práticas corporais introspectivas ocidentais. Conhecer ao menos uma prática corporal introspectiva ocidental.	Técnicas de respiração, relaxamento, sensibilização, alongamento. Códigos, materiais, acessórios, técnicas corporais básicas da modalidade escolhida para estudar as práticas corporais introspectivas ocidentais [Exemplos: biodança, bioenergética, eutonia, antiginástica, método feldenkrais];.	C6 C9	Reconhecer ações corporais comuns/características entre as diferentes técnicas/estilos de práticas corporais introspectivas ocidentais. Identificar os conceitos vinculados ao mundo das práticas corporais introspectivas ocidentais Reconhecer semelhanças e diferenças entre as práticas corporais introspectivas ocidentais. Saber as características básicas da prática corporal introspectiva escolhida como objeto de estudo.



Saberes conceituais						
Conhecimentos técnicos				Conhecimentos críticos		
E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
B2 C1 C7 C9	Compreender as características dos programas de exercícios físicos mais populares da região e reconhecer os princípios de treinamento que os orientam. Compreender a organização de um programa de exercício físico para manutenção e desenvolvimento das capacidades físicas pessoais.	Princípios de organização e de funcionamento que regem o programa, exercícios elementares, capacidades físicas demandadas/desenvolvidas, tipo de aquecimento específico, riscos, equipamentos, indumentária utilizada nos programas escolhidos para estudar o tema. Diagnóstico do nível inicial das capacidades físicas. Progressão (volume, intensidade), continuidade, alternância, recuperação e frequência de treinamento para as diferentes capacidades físicas. Seleção de atividades/exercícios físicos adequados aos objetivos do programa.	C1 C2 C3	Problematizar as possíveis relações entre exercício físico, saúde e estética corporal. Posicionar-se criticamente sobre os padrões de corpo associado ao exercício físico divulgados pela mídia. Inferir e questionar a relação entre condições de vida e o envolvimento de grupos sociais específicos com programas de exercícios físicos.	Exercício físico e saúde. Exercício físico e estética corporal. Exercício físico em excesso. Exercício físico e uso de substâncias nocivas à saúde. Mídia e construção de representações sociais sobre o corpo "sarado" Marcadores sociais (gênero, classe social, raça/etnia/cor) e o envolvimento com programas de exercícios físicos.	C4 C4 B1 B3



Saberes conceituais					
técnicos		Conhecimentos críticos			
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	
Técnicas de respiração, relaxamento, sensibilização, alongamento. Conceitos: práticas corporais introspectivas; conscientização corporal. Origem, propósitos, princípios de movimento e organização de algumas técnicas/estilos de práticas corporais. Origem, códigos, propósitos, princípios e técnicas de movimentos, lógica de organização da prática.	A1 A2 C2 C3	Situar historicamente as práticas corporais introspectivas como manifestações culturais produzidas por grupos sociais em determinados períodos e circunstâncias. Compreender a modalidade selecionada para estudar as práticas corporais introspectivas ocidentais na cultura corporal de movimento contemporânea.	Contextualização das práticas corporais introspectivas como manifestação cultural. Práticas corporais introspectivas e as práticas corporais convencionais. • Semelhantes e diferentes. Inserção social da modalidade selecionada na cultura corporal de movimento contemporânea: local, nacional e internacional.	B2 C2 B3	



Práticas corporais introspectivas				
Saberes corporais				
Práticas corporais introspectivas para conhecer				Conhecimentos técnicos
Competência	Conteúdo		E.	Competência
2º e 3º	<p>Conhecer técnicas corporais comuns entre as diferentes técnicas/modalidades/estilos de práticas corporais introspectivas orientais.</p> <p>Conhecer ao menos uma prática corporal introspectiva oriental.</p>	<p>Técnicas de respiração, relaxamento, sensibilização, alongamento.</p> <p>Rituais, códigos, técnicas corporais básicas da modalidade escolhida para estudar as práticas corporais introspectivas orientais [<i>Exemplos: yoga, tai chi chuan, liang gong/ginástica chinesa</i>].</p>	<p>C6</p> <p>C9</p>	<p>Reconhecer ações corporais comuns/características entre as diferentes técnicas/modalidades/estilos de práticas corporais introspectivas orientais.</p> <p>Identificar os conceitos vinculados ao mundo das práticas corporais introspectivas orientais.</p> <p>Reconhecer semelhanças e diferenças entre as práticas corporais introspectivas orientais.</p> <p>Saber as características básicas da prática corporal introspectiva escolhida como objeto de estudo.</p>

4.5 Referencial Curricular da Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Jogo Motor

Jogo motor				
Saberes corporais				
Jogos motores para conhecer				Conhecimentos técnicos
Competência	Conteúdo		E.	Competência
5º e 6º	<p>Conhecer as formas e características de jogos motores populares e tradicionais vinculados a grupos sociais do lugar onde vivem.</p> <p>Conhecer as formas e características de jogos motores populares e tradicionais vinculados a grupos sociais distantes do lugar onde vivem.</p>	<p>Jogos populares e tradicionais vinculados aos grupos sociais próximos do lugar onde vivem.</p> <p>Jogos populares e tradicionais de outras partes do país e do mundo.</p>	<p>A2</p> <p>C3</p> <p>C9</p> <p>A2</p> <p>C9</p>	<p>Diferenciar jogo motor de outras manifestações da cultura corporal de movimento.</p> <p>Distinguir os jogos populares e tradicionais de outras manifestações lúdicas.</p> <p>Saber a respeito dos jogos populares e tradicionais de seu entorno social e de outros lugares do mundo, estabelecendo redes de diferença e semelhança entre suas características.</p>



Saberes conceituais				
		Conhecimentos críticos		
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
<p>Técnicas de respiração. Relaxamento.</p> <p>Conceitos: práticas corporais introspectivas; conscientização corporal.</p> <p>Origem, ritos, códigos, propósitos, princípios de movimentos e organização de algumas modalidades/estilos de práticas corporais.</p> <p>Origem, tradições, propósitos, princípios e técnicas de movimentos, lógica de organização da prática.</p>	A2 C2 C3	<p>Situar historicamente as práticas corporais introspectivas orientais como manifestações culturais produzidas por grupos sociais em determinados períodos e circunstâncias.</p> <p>Contextualizar a modalidade selecionada para estudar as práticas corporais introspectivas orientais na cultura corporal de movimento contemporânea.</p> <p>Refletir sobre o processo de esportivização de algumas práticas corporais introspectivas orientais.</p>	<p>Práticas corporais introspectivas como manifestação cultural.</p> <p>Práticas corporais introspectivas e esporte, exercícios físicos, acrobacias. • Semelhantes e diferentes.</p> <p>Inserção social da modalidade selecionada na cultura corporal de movimento contemporânea: local, nacional e internacional.</p> <p>Processo de ocidentalização das práticas corporais introspectivas orientais.</p>	B2 C2 B3

Saberes conceituais				
		Conhecimentos críticos		
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
<p>Conceito de jogo e jogos motores.</p> <p>Conceitos de jogos populares e jogos tradicionais.</p> <p>Jogos populares e tradicionais vinculados aos grupos sociais próximos do lugar onde vivem.</p>	A1 C8 C1	<p>Reconhecer os jogos motores como manifestações culturais produzidas por diferentes grupos sociais em determinados períodos históricos, e também entendê-los como patrimônio cultural intangível da humanidade.</p> <p>Identificar os grupos sociais que se envolviam e que se envolvem com a prática dos jogos.</p> <p>Reconhecer as influências de distintos grupos sociais na produção das diferenças e semelhanças, nas tradições culturais do país e na constituição do patrimônio lúdico brasileiro.</p>	<p>O jogo como uma manifestação cultural. O jogo como patrimônio cultural intangível.</p> <p>Características dos grupos sociais (idade, gênero, residência, classe econômica) praticantes dos jogos.</p> <p>Origem da população brasileira. Grupos étnicos predominantes em diferentes partes do Brasil. Jogos de povos indígenas, africanos, europeus, americanos, asiáticos e da oceania.</p>	B2 B1 B3 C2



Jogo motor				
Saberes corporais				
Jogos motores para conhecer			Conhecimentos técnicos	
Competência	Conteúdo		E.	Competência
				<p>Conhecer características centrais dos jogos selecionados para estudar o tema.</p> <p>Reconhecer as lógicas de funcionamento dos jogos, propor e negociar novas regras, adaptar as atividades às características dos participantes e às condições ambientais e materiais de prática.</p>
7 ^o e 8 ^o				
1 ^o				
2 ^o e 3 ^o				

4.6 Referencial Curricular de Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Lutas

Luta					
Saberes corporais					
Lutas para saber praticar			Lutas para conhecer		
Competência	Conteúdo		E.	Competência	Conteúdo
5 ^o e 6 ^o 7 ^o e 8 ^o	Jogar capoeira de forma elementar.	<p>Roda de capoeira (rituais e códigos).</p> <p>Princípios táticos elementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentação contínua e cadenciada em diferentes ritmos; • Circularidade da movimentação; • Mudanças de direções; • Paradas momentâneas/breves, mudanças de ritmo repentino; • Apreciar as distâncias conforme o contexto do jogo; • Contra golpear. <p>Elementos técnico-táticos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ginga; • Ataque e defesa; • Aú; • Bênção; • Chapa de costas; • Meia-lua; 	D3 C6	<p>Conhecer diversas formas de interação entre os adversários nas lutas.</p> <p>Conhecer modalidades vinculadas a distintos tipos de lutas, tanto de caráter esportivo [Exemplos: <i>caratê, judô, taekwondo</i>¹⁰], quanto não esportivo [Exemplos: <i>idjassú, huka-huka, krav maga</i>].</p>	<p>Técnicas, táticas e estratégias elementares de desequilíbrio, imobilização, exclusão de espaços delimitados.</p> <p>Regras, normas e elementos técnico-táticos elementares das modalidades escolhidas para estudar o tema.</p>

¹⁰ Neste ponto é importante que o plano de estudo da escola articule este conteúdo com o previsto no tema estruturante esporte, já que, também nele, são contemplados os esportes de combate.



Saberes conceituais				
		Conhecimentos críticos		
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
Origem, principais regras, habilidades e estratégias básicas implicadas na realização dos jogos.	C2 C3	Identificar locais disponíveis no “bairro” e materiais necessários para a prática.	Locais públicos para o desenvolvimento de jogos motores. Espaços alternativos para a prática de jogos. Normas para o cuidado e o uso com segurança dos espaços públicos e alternativos. Materiais necessários para a prática dos jogos motores (adaptação e confecção).	C3
Regras. Incerteza de resultados. Inclusão de todos.	C7	Procurar alternativas para preservar manifestações culturais, tais como jogos populares e tradicionais, reconhecendo a importância do patrimônio lúdico para a preservação da memória e da identidade local.	Transformação das formas de jogar na contemporaneidade. Os jogos motores tradicionais como elemento da identidade cultural.	A3

Saberes conceituais						
Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos			
E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
A2 C6 C7 C9	Reconhecer distintas formas de ação sobre o corpo do adversário. Identificar os conceitos vinculados ao mundo das lutas. Reconhecer semelhanças e diferenças entre as lutas com base em critérios das lógicas internas e externas. Identificar as características das lutas escolhidas para estudar o tema.	Conceitos: desequilíbrio, imobilização, exclusão, ataque, defesa, contra-ataque. Conceitos: artes marciais, esportes de combate, técnicas de defesa pessoal. Lógica externa: artes marciais, técnicas de defesa pessoal; contexto de criação; lugar de origem. Lógica interna: tipo de domínio de corporal visado, tipo de interação permitida/ privilegiada, distância de combate, etc... Regras, normas, elementos técnico-táticos e estratégias de enfrentamento das lutas escolhidas para conhecer.	A1 C2	Diferenciar e problematizar a relação entre lutas, briga e violência. Compreender as lutas como manifestações culturais produzidas por grupos sociais em determinados períodos e circunstâncias históricas. Entender o processo de esportivização das lutas. Identificar e valorizar a capoeira como uma técnica de defesa e uma manifestação corporal conectada a outras dimensões culturais de um grupo social específico.	Luta, briga, violência. As lutas como uma manifestação cultural. Contextualização das modalidades de lutas selecionadas para estudar. Origem social das lutas. Transformação do sentido da prática. Esportivização das lutas. História da capoeira. Escravidão no Brasil. Resistência à escravidão. Manutenção de comunidades livres.	C9



Luta					
Saberes corporais					
Lutas para saber praticar			Lutas para conhecer		
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
	<p>Cantar e acompanhar o ritmo das cantigas nas rodas de capoeira.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Martelo de chão; • Meia-lua de compasso; • Rabo de arraia; • Negativas; • Esquivas. <p>Acrobacias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Queda de rim; • Parada de mão (bananeira); • Parada de cabeça; • Macaco; • Rolê. <p>Ritmo, músicas, cantigas, uso dos instrumentos,</p>			
1º					
2º e 3º					

4.7 Referencial Curricular da Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Práticas Corporais Expressivas

Práticas corporais expressivas							
Saberes corporais							
Danças para saber praticar			Danças para conhecer			Expressão corporal	
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	
5º e 6º	Praticar as danças populares (escolhidas) do lugar onde se vive.	Coreografias, passos, estruturas rítmicas básicas das danças populares escolhidas (essas danças mudam nas diferentes regiões do Rio Grande do Sul e entre os grupos sociais de um mesmo lugar).	C6 C9	Conhecer outras danças populares.	Estrutura rítmica, passos, coreografias elementares das danças populares do lugar onde se vive.	A2 C6 C7 C9	Conhecer as possibilidades expressivas do corpo.
	Praticar as danças folclóricas do Rio Grande do Sul escolhidas.	Coreografias, passos, estruturas rítmicas básicas das danças folclóricas do Rio Grande do Sul escolhidas para saber praticar; [Exemplos: <i>balaio, batuque,</i>		Conhecer outras danças folclóricas do Rio Grande do Sul.	Coreografias, passos, estruturas rítmicas básicas das danças gaúchas escolhidas para estudar o tema.		Explorar (de forma comparativa) os ritmos e dimensões expressivas do corpo, presentes em diferentes tipos de danças.



Saberes conceituais						
Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos			
E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
	<p>Reconhecer as particularidades da indumentária, materiais, instalações, instituições relacionadas à capoeira, e às modalidades escolhidas para estudar as lutas.</p> <p>Reconhecer a combinação de manifestações presentes na capoeira, códigos, rituais e elementos técnico-táticos comuns a diferentes estilos (angola e regional).</p> <p>Referir sobre as letras e cantigas comumente usadas em rodas de capoeira.</p> <p>Distinguir os instrumentos utilizados nas rodas de capoeiras e os sons produzidos por eles.</p>	<p>Indumentária, materiais (convencionais e alternativos), instalações (oficiais e alternativas), instituições (federações, associações, etc.) das lutas estudadas.</p> <p>Capoeira como dança, jogo, luta. Roda de capoeira (rituais e códigos). Hierarquias entre os praticantes. Classificação dos elementos técnicos da capoeira.</p> <p>Cantigas populares de capoeira (ladainhas, chulas ou quadras e corridos).</p> <p>Instrumentos: berimbau, atabaque, pandeiro, reco-reco, agogô.</p>		<p>Refletir sobre a transformação da inserção social da capoeira na sociedade brasileira.</p> <p>Contextualizar criticamente as letras das cantigas mais populares no mundo da capoeira.</p>	<p>Dança e religião dos povos africanos escravizados expressas na capoeira.</p> <p>Discriminação/criminalização. Sistematização/popularização. Institucionalização; Mercadorização.</p> <p>Funções básicas das cantigas: ritualística, mantenedora das tradições e da ética. Conteúdo: relações de gênero.</p>	

Saberes conceituais							
para conhecer		Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos		
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
<p>Possibilidades expressivas do corpo como um todo e de suas diferentes partes: mãos, pés, cabeça, ombro, costas.</p> <p>Expressão e dimensões da sensopercepção: contato, consciência e controle do tônus muscular, peso corporal, contornos corporais, relaxamento e respiração, voz, posturas.</p> <p>Ritmos binários, terciários, quaternários.</p>	<p>A2</p> <p>C6</p> <p>C7</p> <p>C9</p>	<p>Diferenciar a dança e práticas de expressão corporal de outras manifestações da cultura corporal de movimento.</p> <p>Reconhecer as danças folclóricas do Rio Grande do Sul e distingui-las de outras danças.</p> <p>Identificar os ritmos, passos e coreografias básicas das danças folclóricas do Rio Grande do Sul escolhidas para</p>	<p>Conceito de danças; expressão corporal.</p> <p>Origem, indumentárias, ritmos, músicas mais populares, passos básicos, coreografias elementares.</p>	<p>A1</p> <p>C1</p> <p>C3</p>	<p>Identificar as danças como manifestações culturais produzidas por diferentes grupos sociais em determinados períodos históricos e sua transformação no tempo.</p> <p>Diferenciar as danças folclóricas do Rio Grande do Sul das danças tradicionais gaúchas.</p>	<p>Dança como uma manifestação cultural.</p> <p>Transformação das formas de dançar.</p> <p>História social das danças populares.</p> <p>História social das danças folclóricas do Rio Grande do Sul.</p> <p>Conceitos: danças folclóricas; danças tradicionais.</p>	<p>B1</p> <p>B2</p> <p>C1</p> <p>C2</p> <p>C3</p> <p>C8</p>

Práticas corporais expressivas							
Saberes corporais							
Danças para saber praticar			Danças para conhecer			Expressão corporal	
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	
	<i>caranguejo, chimarrita, congada, rancheira de carreirinha, pezinho, maçanico</i> .						
7ª e 8ª	Praticar as danças de salão escolhidas.	Estrutura rítmica, passos e coreografias básicas das modalidades de dança de salão escolhidas [Exemplos: bolero, cumbia, merengue, tango argentino, salsa cubana].	A2 C6 C9	Conhecer danças folclóricas características de outras regiões do Brasil [Exemplos: bumba-meu-boi, carimbó, candoblé, cateretê, frevo, jongo, maculelê, siriri]. Conhecer outras danças de salão.	Estrutura rítmica, passos e coreografias elementares das danças folclóricas escolhidas para estudar o tema. Estrutura rítmica, passos e coreografias elementares das modalidades de dança de salão escolhidas.	A2 C6 C7 C9	Explorar e utilizar o espaço e o tempo como elementos de expressão e comunicação. Explorar e utilizar as possibilidades internas e externas do ritmo. Interpretar corporalmente os elementos rítmicos contidos nas músicas.
1º				Conhecer danças populares contemporâneas da região e de outros lugares do Brasil [Exemplos: funk, hip hop, pagode, samba, pop, tecno].	Estrutura rítmica, passos e coreografias elementares das danças populares contemporâneas do Brasil escolhidas.	A2 C6 C7 C9	Interpretar/comunicar corporalmente ideias e sentimentos sobre temas de interesse.

Saberes conceituais							
para conhecer		Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos		
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
Movimentos das mãos, braços, dos ombros, quadril, pernas.		estudar o tema. Compreender as diferentes possibilidades expressivas do movimento.	Possibilidades expressivas do corpo.		Refletir sobre os papéis atribuídos aos gêneros nas danças tradicionais gaúchas.	Representações/movimento dos homens e das mulheres nas danças tradicionais gaúchas conforme os papéis atribuídos aos gêneros.	
Dimensão do espaço (trajetórias, direções, amplitude, deslocamentos lineares e em curva) e tempo (cadência, intensidade, velocidades). Ritmo interno (próprio corpo) e ritmo externo (interiorização de estruturas rítmicas). Ritmo e sons corporais. Noções básicas de composição coreográfica.	A2 C6 C7 C9	Reconhecer as danças folclóricas características de diferentes regiões do Brasil e de outros tipos de danças. Identificar ritmos, passos e coreografias básicas das danças folclóricas de outras regiões do Brasil e das danças de salão escolhidas para estudar o tema. Compreender os aspectos básicos da organização coreográfica.	Origem, indumentárias, ritmos, músicas mais populares, passos básicos, coreografias elementares: • Composição coreográfica: aplicação dos parâmetros de movimento, forma, espaço, ritmo temporal e força; • Elementos coreográficos: tipo, número de participantes, acompanhamento, indumentária e cenário.	C1 C3	Refletir sobre as questões de gênero vinculadas ao universo das práticas expressivas.	Presença masculina e feminina na dança.	C4 C8
Composição coreográfica. Abordagem rítmica. Escolha do repertório. Linha e frase musical, contagem dos tempos, compassos e intervalos musicais. Padrões de movimentos utilizados em linhas musicais, frases e intervalos musicais.	A2 C6 C7 C9	Reconhecer danças populares contemporâneas da região e de outros lugares do Brasil e de outros tipos de danças. Identificar os ritmos, passos e coreografias básicas de danças populares contemporâneas da região e de outros lugares escolhidas para estudar o tema. Compreender os aspectos básicos da organização coreográfica.	Danças populares contemporâneas. Origem, indumentárias, ritmos, músicas mais populares, passos básicos, coreografias elementares. • Composição coreográfica – aplicação dos parâmetros de movimento, forma, espaço, ritmo temporal e força.	C1 C3	Construir categorias de diferenciação e apreciação das danças populares contemporâneas da região e de outros lugares do Brasil. Compreender as danças populares contemporâneas da região e de outros lugares do Brasil como manifestações de diferentes visões de mundo, ligadas a tempos e espaços distintos e como expressões de identidade.	• Inserção social das danças populares contemporâneas. • Danças populares contemporâneas como expressão da identidade.	B1 B2 B3 C2 C3

Práticas corporais expressivas							
Saberes corporais							
Danças para saber praticar			Danças para conhecer			Expressão corporal	
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	
2º e 3º	Praticar danças contemporâneas com potencial para o envolvimento em manifestações rítmicas de lazer.	Estrutura rítmica, passos e coreografias elementares das danças escolhidas para saber praticar.	A2 C6 C9	Conhecer características das danças cênicas [Exemplos: dança clássica, moderna, contemporânea].	Princípios coreográficos e movimentos elementares da dança cênica escolhida para conhecer.	A2 C6 C7 C9	

4.8 Referencial Curricular da Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Práticas Corporais Junto à Natureza

Práticas corporais junto à natureza						
Saberes corporais						
Atividades de aventura para conhecer			Atividades de contemplação para conhecer			
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	
5º e 6º 7º e 8º	Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnica de orientação, respeitando as regras de organização, participação e de preservação do meio ambiente.	Trekking ou enduro a pé de regularidade e/ou orientação esportiva: <ul style="list-style-type: none"> • Princípio de funcionamento do esporte; • Leitura e uso de mapas; • Uso da bússola; • Procedimentos de orientação com base em elementos naturais: o sol, a lua, a sombra, as estrelas. 	A2 C9	Organizar e realizar saídas simples no meio ambiente natural.	Planejamento de saídas no meio ambiente natural: <ul style="list-style-type: none"> • Normas de segurança e precaução; • Recursos, lugares e instalações para o desenvolvimento da atividade. 	A2



Saberes conceituais							
para conhecer		Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos		
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
			<ul style="list-style-type: none"> Elementos coreográficos – tipo, número de participantes, acompanhamento, indumentária e cenário. 				
	A2 C6 C7 C9	<p>Diferenciar as danças cênicas de outros tipos de dança.</p> <p>Identificar ritmos, passos e coreografias básicas da dança cênica escolhida para estudar o tema.</p> <p>Identificar ritmos, passos e coreografias básicas das danças identificadas com maior potencial para o envolvimento em manifestações rítmicas de lazer.</p>	<p>Danças cênicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Clássica; Moderna; Contemporânea. <p>Origem, indumentárias, ritmos, músicas características, passos básicos, coreografias elementares.</p> <p>Origem, ritmos, músicas características, passos básicos, coreografias elementares.</p>	C1 C3	<p>Reconhecer e valorizar danças sociais e cênicas utilizadas por diferentes grupos sociais, como forma de preservar e fortalecer a pluralidade sociocultural.</p> <p>Entender a relação entre mídia, mercado e práticas corporais expressivas (populares e cênicas).</p>	<p>Inserção social da dança:</p> <ul style="list-style-type: none"> Envolvimento da população com a dança cênica e social; Relações de gênero e práticas corporais expressivas; Classe social, raça/cor/etnia e preferências nas práticas corporais expressivas; Dinâmica social da produção de novas manifestações das atividades expressivas. <p>Mídia, mercado e dança. Dinâmica de desenvolvimento das danças sociais na contemporaneidade.</p>	B1 B2 B3 C4 C8

Saberes conceituais					
Conhecimentos técnicos			Conhecimento crítico		
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
<p>Diferenciar os tipos de práticas corporais realizadas junto à natureza.</p> <p>Distinguir e descrever as características centrais das práticas corporais escolhidas para estudar o tema.</p>	<p>As práticas corporais junto à natureza.</p> <p>- Categorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aventura [<i>Esportivas: corrida orientada, corrida de aventura, corridas de mountain bike. Não esportivas: rapel, tirolesa, arborismo</i>]; Contemplação [<i>excursionismo, acantonamentos, acampamentos</i>]; Localização geográfica. <p>Origem, indumentárias, instrumentos, principais regras, habilidades e estratégias básicas implicadas na realização das práticas corporais escolhidas.</p>	C8 C1 C2	<p>Identificar as práticas corporais realizadas junto à natureza como manifestações de diferentes visões de mundo ligadas a tempos e espaços distintos e como expressões de identidade.</p> <p>Reconhecer e analisar o impacto no meio ambiente dos diferentes tipos de práticas corporais realizadas junto à natureza.</p>	<p>As práticas corporais junto à natureza como manifestação cultural.</p> <p>Contextualização das práticas corporais junto à natureza: surgimento e transformação.</p> <p>Impacto no meio ambiente dos diferentes tipos de práticas corporais realizadas junto à natureza.</p>	C2 C3 B1 B2 A3

Práticas corporais junto à natureza						
Saberes corporais						
Atividades de aventura para conhecer				Atividades de contemplação para conhecer		
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	
1º						
2º e 3º	<p>Conhecer técnicas de práticas corporais junto à natureza.</p> <p>Desenvolver práticas corporais junto à natureza, observando normas básicas de segurança individual e de grupo.</p>	<p>Técnicas básicas de movimentos. Equipamentos para práticas corporais oficiais e adaptadas. Normas e medidas de segurança [Exemplos: arborismo, escalada, rapel, tirolesa].</p> <p>Riscos de diferentes tipos de práticas corporais junto à natureza.</p> <p>Normas básicas de segurança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e observar o grau de risco de diferentes técnicas de práticas corporais junto à natureza; • Escolher lugares adequados para a realização da prática; • Usar técnicas de ajuda aos outros e de proteção individual e coletiva. 	<p>A2</p> <p>C1</p> <p>C6</p> <p>C7</p> <p>C9</p> <p>C5</p>	<p>Conhecer elementos básicos do excursionismo e os modos de programar, organizar e executar a atividade sem danificar o meio ambiente.</p>	<p>Excursionismo com base em acantonamento e acampamento.</p>	<p>A2</p>

Saberes conceituais					
Conhecimentos técnicos			Conhecimento crítico		
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
Compreender as medidas de precaução a serem observadas para a realização corporal junto à natureza.	Normas e medidas a serem observadas: <ul style="list-style-type: none"> • Cuidado com o meio ambiente; • Segurança pessoal e grupal nas práticas corporais junto à natureza. 	B3			
Reconhecer os espaços de lazer junto à natureza no lugar onde se vive.	Espaços formais de práticas. Espaços alternativos. Potencialidades ambientais do município.				
Distinguir e caracterizar diferentes técnicas de práticas corporais junto à natureza.	Tipos de práticas junto à natureza. Origem, indumentárias, instrumentos, principais normas, habilidades e estratégias básicas implicadas na realização das práticas corporais escolhidas.		Refletir sobre o crescimento das práticas corporais junto à natureza e o processo de urbanização nas grandes cidades.	Práticas corporais junto à natureza na contemporaneidade.	B1 B2
Diferenciar as distintas formas de realizar o excursionismo.	Modalidades do excursionismo [<i>Exemplos: caminhadas na mata/montanha, travessias e circuitos — trekking — ciclismo na mata/montanha, montanhismo, mountain bike</i>].		Entender o processo de institucionalização e profissionalização vinculado a serviços e espaços das práticas junto à natureza.	Práticas corporais junto à natureza e turismo. Empresas prestadoras de serviço.	C2
Compreender as características básicas do excursionismo com acantonamento e acampamento.	Planejamento, orientação (estudo e valorização das necessidades, recursos, lugar - refúgios -, percursos, itinerários), equipamento (indumentária, acessórios básicos).	C2	Posicionar-se sobre a preservação dos espaços naturais no local / regional e da forma de usá-las para as práticas corporais junto à natureza.	Espaços naturais da região: <ul style="list-style-type: none"> • Estado de conservação; • Órgãos responsáveis pelo cuidado do meio ambiente; • Uso dos espaços naturais para práticas de atividades de lazer. 	A3 B3
Conhecer normas básicas de precaução, proteção e segurança no meio natural.	Normas de segurança de atividades junto à natureza.	C3	Propor alternativas e reivindicar locais apropriados e seguros para o acesso da comunidade às práticas corporais junto à natureza na região.		
Interpretar as condições meteorológicas e os graus de incerteza e instabilidade que o meio apresenta.	Condições meteorológicas: previsão do tempo. Topografia da região e alterações climáticas.				

4.9 Referencial Curricular de Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Atividades Aquáticas

Atividades aquáticas			
Saberes corporais			
Atividades aquáticas para saber			Conhecimentos técnicos
Competência	Conteúdo	E.	Competência
5 ^o e 6 ^o 7 ^o e 8 ^o	Conhecer formas básicas de movimento no meio aquático e nados utilitários.	Inspiração/respiração, flutuação em equilíbrio (diversas posições); imersão; deslocamentos; saltos (diversas posições).	Distinguir formas básicas de movimento no meio aquático. Saber normas básicas de segurança vinculada ao uso dos espelhos de água. Conhecer normas básicas de cuidados corporais após a realização de atividades aquáticas.
1 ^o	Conhecer as formas básicas de movimentos e técnicas rudimentares de deslocamento no meio aquático. Desenvolver práticas corporais recreativas em espelhos de água, observando normas básicas de segurança individual e de grupo.	Flutuação em equilíbrio (diversas posições); imersão; deslocamentos com mudanças de direção, coordenação da inspiração/respiração, batida de pernas e braçada de crawl. Observar as características do local. Demarcar os espaços de risco. Escolher atividades adequadas ao nível de desempenho do grupo. Evitar condutas que ponham si mesmos ou os outros em situações de risco.	C9 Compreender a técnica básica de deslocamento na água. Entender a técnica básica dos 4 estilos formais. Desenvolver práticas corporais recreativas em espelhos de água, observando normas básicas de segurança individual e de grupo. Saber como proceder em situação de afogamento.
2 ^o e 3 ^o			

4.10 Referencial Curricular de Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Práticas Corporais e Sociedade

Práticas corporais e sociedade				
Práticas corporais como manifestação cultural				
Competência	Conteúdo	E.		
5 ^o e 6 ^o	Reconhecer as práticas corporais sistematizadas que compõem a Cultura de Movimento e entender a Educação Física como a disciplina responsável pelo estudo dessa dimensão nas escolas.	Descrição de práticas corporais sistematizadas: <ul style="list-style-type: none"> • Acrobacias; • Atividades Aquáticas; • Dança; • Esporte; • Exercícios físicos; • Expressão corporal; • Jogo motor; • Lutas; • Práticas corporais introspectivas; • Práticas corporais junto à natureza. Educação física como disciplina escolar que estuda a cultura corporal.	A1 C1 C2 C3 C6	

Saberes conceituais				
Conhecimentos críticos				
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
Inspiração/respiração, flutuação; imersão; deslocamentos; propulsão.	C3	Identificar as distintas funções das atividades aquáticas.	Contextualização das diferentes manifestações das atividades aquáticas (recreação, esporte, exercício físico, terapêutica).	A1
Reconhecimento do lugar. Características do espelho de água. Alimentação e atividades aquáticas.		Identificar instalações e locais disponíveis na região para a realização de atividades aquáticas.	Locais e instalações (características e disponibilidade). Qualidade da água. Condições de acesso.	B3
Umidade na pele e micoses. Água nos ouvidos. Hidratação.				
Princípio dos movimentos de propulsão/sustentação no meio líquido.	C6	Propor alternativas e reivindicar locais apropriados e seguros para o acesso da comunidade às aquáticas na região.	As práticas das atividades aquáticas de lazer como um direito do cidadão.	B1
Posição do corpo, técnica de braçada (entrada, propulsão, retorno), pernada e coordenação da respiração (inspiração/respiração) e ciclo da braçada (crawl e costas).	C9		Envolvimento comunitário e instalações para a praticar atividades físicas de lazer.	C3 B3
Reconhecimento do lugar. Características do espelho de água. Maiores riscos oferecidos pelos diferentes espelhos de água.	C5		Alternativas locais/regionais para acesso às atividades aquáticas.	

Corpo e sociedade			
Competência	Conteúdo	E.	
Entender os significados sociais atribuídos às modificações corporais nas diferentes fases da vida: infância, adolescência, adultez e velhice.	O tempo do corpo: infância, adolescência, adultez e velhice. Noções de corpo em movimento e padrões de beleza em diferentes fases da vida.	A1	C1
Identificar as práticas de vestir e problematizar as “marcas” que “fazem a cabeça” da população em cada fase da vida.	Práticas de vestir (indumentária) e “marcas” de pertencimento.	C2	C3

Práticas corporais e sociedade			
Práticas corporais como manifestação cultural			
	Competência	Conteúdo	E.
7 ^o e 8 ^o	<p>Reconhecer instituições sociais contemporâneas vinculadas à organização/oferta de práticas corporais sistematizadas.</p> <p>Conhecer os princípios básicos do Sistema Nacional de Esporte e Lazer.</p> <p>Contextualizar os grandes eventos esportivos.</p>	<p>Instituições do estado (Ministério do Esporte, Fundação de Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul; Conselho Municipal de Esporte e Lazer); instituições comunitárias, ONG's, associações privadas.</p> <p>Sistema Nacional de Esporte e Lazer.</p> <p>Grandes eventos esportivos: Copa do Mundo; Jogos Olímpicos, Jogos Paraolímpicos, Pan-Americano, etc.</p>	C2 C3
1 ^o	<p>Compreender as manifestações da cultura corporal de movimento como expressões identitárias de determinados grupos e/ou comunidades.</p> <p>Compreender a relação entre a lógica de funcionamento do mercado de bens e consumo e o mundo da cultura corporal de movimento.</p>	<p>Identidade.</p> <p>Pertencimento.</p> <p>Grupo.</p> <p>Significados compartilhados.</p> <p>Consumo (necessidades básicas versus consumismo) de marcas vinculadas ao mundo das práticas corporais sistematizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Torcedores e mercado (mídia e consumo do esporte espetáculo); • Praticantes e mercado (consumo de serviços e produtos vinculados com as práticas corporais sistematizadas). 	B1 B2 C4
2 ^o e 3 ^o	<p>Compreender a gestão municipal dos recursos (financeiros, materiais, etc.) públicas para o esporte e o lazer.</p> <p>Compreender o lazer e o acesso às práticas corporais sistematizadas como direito de cidadania, valorizando e reivindicando ações voltadas para sua materialização.</p> <p>Inferir e questionar a relação entre condições de vida e o envolvimento de grupos sociais específicos com as práticas corporais sistematizadas.</p>	<p>A organização municipal do esporte e do lazer.</p> <p>Responsabilidade dos municípios na promoção do esporte e do lazer.</p> <p>Lazer como direito.</p> <p>Lazer como obrigação do Estado.</p> <p>Relação entre o envolvimento com práticas corporais sistematizadas e marcadores sociais como raça, etnia, gênero, sexo, classe socioeconômica, idade, regionalidade.</p>	B3 C1 C4 C8 B1

4.11 Referencial Curricular da Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Práticas Corporais Sistematizadas e Saúde

Práticas corporais sistematizadas e saúde			
Implicações orgânicas da relação atividade física/saúde			
	Competência	Conteúdo	E.
5 ^o e 6 ^o	<p>Diferenciar o conceito atividade física no conjunto dos outros termos utilizados para descrever as manifestações da cultura corporal de movimento.</p> <p>Entender e observar os cuidados básicos vinculados à alimentação e à hidratação antes, durante e depois da realização de práticas corporais.</p> <p>Reconhecer as principais adaptações do funcionamento do organismo durante a atividade física.</p>	<p>Conceito de atividade física e exercício físico.</p> <p>Alimentação antes, durante e depois da prática corporal.</p> <p>Noções de hidratação relativas às práticas corporais.</p> <p>Principais adaptações do funcionamento do organismo durante a atividade física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frequência cardíaca, • Frequência respiratória, • Sinais exteriores de fadiga e suas relações com as funções cardiorrespiratória e muscular. 	A1 C8



Corpo e sociedade		
Competência	Conteúdo	E.
<p>Conhecer algumas noções de corpo em movimento e os padrões de beleza que marcaram época.</p> <p>Diferenciar as práticas de vestir em diferentes épocas e identificar os tipos de exigência em relação ao uso de uniformes.</p>	<p>Corpos de antigamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Noções de corpo em movimento e padrões de beleza em diferentes momentos históricos. <p>Práticas de vestir e uso de uniformes em outros tempos.</p>	C2 C3 C8 C9
<p>Conhecer padrões de desempenho em diferentes grupos sociais.</p> <p>Identificar e interpretar as produções sobre o corpo socialmente aceitas.</p> <p>Reconhecer as diferenças como elemento potencializador da vida em grupo e valorizar as práticas de inclusão referentes aos sujeitos portadores de deficiência.</p>	<p>Os lugares do corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Noções de desempenho e padrões de beleza em grupos sociais próximos e distantes do lugar onde se vive; Marcas corporais produzidas e aceitas socialmente (bronzearmento, tatuagens, piercings). <p>Corpo, diferenças e deficiências.</p>	C2 C3 C4 C8 C6
<p>Identificar e analisar os usos do corpo no trabalho.</p> <p>Compreender a relação entre corpo e ambientes virtuais.</p> <p>Conhecer as diferentes tecnologias voltadas à reparação de movimentos ou potencialização do desempenho.</p> <p>Reconhecer as fontes de padronização dos critérios de beleza e desempenho no mundo globalizado.</p>	<p>Corpos contemporâneos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso do corpo no trabalho; Virtualização do corpo (mídia, jogos eletrônicos, etc.). <p>Padrões corporais e tecnologias de reparação dos movimentos (próteses) e potencialização do desempenho [<i>Exemplos: substâncias químicas; roupas especiais para natação</i>].</p> <p>Mercado do corpo e da beleza.</p> <p>Práticas de vestir e uso de uniformes hoje em dia.</p>	C2 C4 C8 C9

Implicações socioculturais da relação atividade física/saúde		
Competência	Conteúdo	E.
<p>Compreender a saúde e a doença como um processo indissociável, atravessado por fatores orgânicos, econômicos, culturais e sociais.</p> <p>Entender a atividade física regular como um fator, entre muitos outros, vinculado ao processo saúde-doença.</p>	<p>Fatores que afetam o processo saúde-doença.</p> <p>Promoção da atividade física e as diversas práticas de cuidado (individuais e coletivas) em saúde.</p>	A1



Práticas corporais sistematizadas e saúde			
Implicações orgânicas da relação atividade física/saúde			
	Competência	Conteúdo	E.
7 ^a e 8 ^a	<p>Entender a participação dos diferentes sistemas e estruturas orgânicas na manutenção da postura e produção de movimento.</p> <p>Compreender as relações entre atividade física, recuperação, repouso, alimentação e hidratação.</p> <p>Compreender e identificar a relação entre atividades físicas e posições habituais com a postura corporal.</p> <p>Identificar a relação entre movimentos corporais repetitivos e danos ao sistema osteomuscular.</p> <p>Conhecer e interpretar indicadores básicos da composição corporal.</p>	<p>Sistema músculo-articular em relação às práticas corporais.</p> <p>Sistemas cardiovascular e respiratório em relação às práticas corporais.</p> <p>Sistema nervoso e regulação do movimento humano.</p> <p>Efeitos da atividade física sobre o organismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptações dos aparelhos e sistemas orgânicos da atividade física; • Atividade física, recuperação, repouso, alimentação e hidratação; • Equilíbrio energético e peso corporal. <p>Postura corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desvios posturais e patologias da coluna; • Avaliação postural (orientação e prevenção). <p>Lesões por Esforços Repetitivos (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT).</p> <p>Índice de Massa Corporal (IMC).</p> <p>Relação Cintura-Quadril (RCQ).</p>	
1 ^o	Realizar atendimentos básicos de primeiros socorros frente às lesões mais comuns nas práticas corporais.	<p>Sensações, descrição e procedimento frente a possíveis eventos/lesões durante as práticas corporais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Câimbra muscular; • Lesão muscular (“fisgada” muscular); • Inflamação do tendão (tendinites); • Contusão; • Fratura óssea; • Entorse; • Luxação; • Hemorragia nasal; • Insuficiência respiratória por esforço intenso; • Crise asmática; • Desidratação; • Insolação (heliiose); • Desvanecimentos; • Ataque epiléptico. 	
2 ^o e 3 ^o	Entender aspectos básicos do papel da prática regular de atividade física na atenção a grupos em condições especiais de saúde.	<p>Características básicas da asma, diabetes, hipertensão, osteoporose, obesidade e a relação com a atividade física.</p> <p>Características básicas de populações específicas (terceira idade, gestantes, etc.) e a relação com a atividade física.</p> <p>Práticas corporais indicadas para grupos em condições especiais de saúde.</p> <p>Índices de pressão arterial, colesterol, glicemia.</p>	<p>C2</p> <p>C3</p>

Implicações socioculturais da relação atividade física/saúde

159

Competência	Conteúdo	E.
<p>Compreender que a saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, identificando fatores de risco à saúde pessoal e coletiva presentes no meio em que se vive.</p> <p>Entender a prática regular de exercícios físicos e sua relação com a saúde na complexidade de fatores individuais e coletivos.</p> <p>Problematizar a relação causa/efeito entre prática regular de atividades físicas e saúde.</p>	<p>Relação entre saúde pessoal e saúde coletiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saúde e meio físico; • Saúde e desenvolvimento econômico; • Saúde e trabalho; • Saúde e características socioculturais; • Saúde e acesso a serviços de saúde. <p>Multiplicidade dos fatores que afetam a saúde e a relação com a atividade física regular.</p> <p>Relação de causa/efeito: “atividade física leva à saúde?” ou “saúde leva à atividade física?”.</p> <p>Atividades físicas e saúde: benefícios, riscos, indicações e contraindicações.</p>	<p>C2 C3</p>
<p>Reconhecer as relações entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades de cuidado pessoal referentes à própria saúde, vinculada aos hábitos em geral e, em particular, à atividade física regular.</p>	<p>Condições de vida e prática regular de atividades físicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade física compulsória ; • Atividades físicas de lazer; • Estilo de vida ativo/sedentarismo. <p>Instituições voltadas à promoção de saúde e a relação com a atividade física: hospitais, unidades básicas de saúde, clubes, centros comunitários, escolas, etc.</p>	<p>C2 C3 A3</p>
<p>Conhecer os recursos de assistência voltados à promoção, proteção/manutenção e recuperação da saúde de um modo geral e de uma comunidade em particular.</p> <p>Reconhecer o lugar das práticas corporais sistematizadas nos serviços de saúde disponíveis e as formas de acesso à população.</p> <p>Compreender a saúde como um direito do cidadão, valorizando e reivindicando ações voltadas a sua promoção/manutenção, proteção e recuperação.</p> <p>Reconhecer a mercadorização associada ao processo saúde-doença em geral e à atividade física em particular.</p>	<p>Sistema Único de Saúde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Níveis de assistência (primário, secundário e terciário); • Estratégias de Saúde da Família (ESF). <p>Oferta/carência de programas em saúde voltados às práticas corporais.</p> <p>Saúde como direito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conselhos de Saúde; • Ações implementadas pelo município para promoção/manutenção, proteção e recuperação da saúde. <p>A “doença” da saúde perfeita. A busca pelo corpo “ideal” e os “efeitos colaterais” [Exemplo: bulimia; anorexia, vigorexia, etc.].</p>	<p>C2 C3 C8 A3</p>

5. Estratégias para o desenvolvimento das competências

Neste tópico, é apresentada uma série de estratégias e sugestões com o objetivo de ajudar a pensar como algumas competências propostas neste Referencial podem ser abordadas nas aulas de Educação Física. Em linhas gerais, são quatro tipos diferentes de orientações. O primeiro foca aspectos mais gerais da organização do trabalho dentro da disciplina, é muito mais um conjunto de sugestões do que uma estratégia em si. O segundo propõe estratégias que permitem desenvolver competências que utilizam conhecimentos de mais de um tema estruturador. O terceiro e o quarto tipo focam mais diretamente as estratégias de ensino, isto é, maneiras de produzir determinadas experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de competências e ou habilidades específicas. A diferença entre uma e outra é que as estratégias do terceiro grupo podem ser usadas em vários temas, enquanto as do quarto são específicas de alguns.

As estratégias e sugestões são descritas resumidamente e vêm acompanhadas de referências e/ou exemplos. Também é importante notar que elas são identificadas com um **código numérico** que permite localizar nos mapas (coluna "E") algumas competências e conteúdos que podem ser trabalhados dessa maneira.

A) Estratégias gerais para a organização da disciplina na escola

A1) Sistematizar o conjunto de conhecimentos do qual trata o plano de estudo da Educação Física na escola

Não são poucos os professores que lamentam o fato de os alunos verem a Educação Física como uma disciplina que não tem o que estudar. Na apreciação dos professores, impera entre os estudantes (e não apenas entre eles) a noção de que essa matéria pratica-

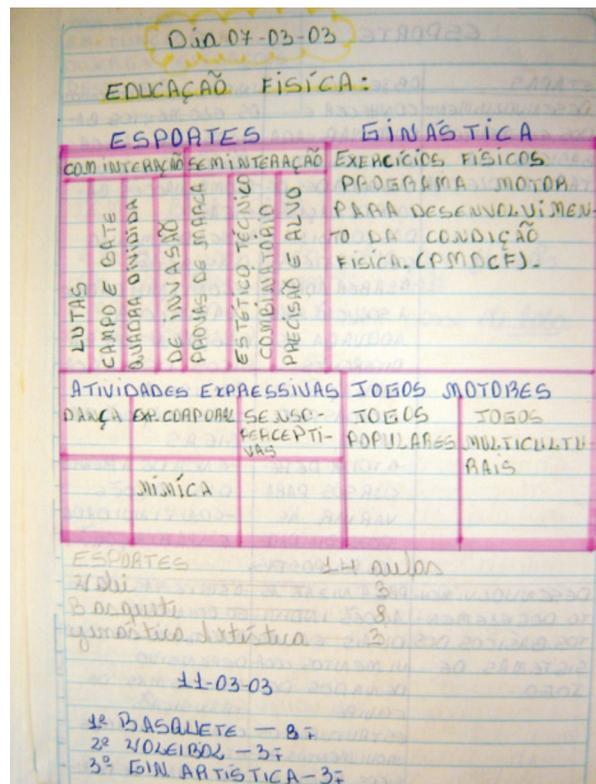


FOTO 1 - Fonte: Acervo pessoal de Fabrício Döring Martins

mente se reduz a um tempo de prática livre, do qual se pode “escapar” quando as atividades propostas não agradam. Diversos são os fatores que levam a (e mantêm) uma situação dessas, entre eles, destacam-se a ausência de explicação aos alunos sobre o conhecimento de que trata esta disciplina na escola. Este tipo de procedimento permite que eles continuem pensando assim depois de terem entrado na 5ª série do ensino fundamental (e, muitas vezes, depois de concluírem a educação básica, seguem pensando da mesma forma).

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GERALDO
ENSINO FUNDAMENTAL - SÉRIES FINAIS
DISCIPLINA: Educação Física
PROFESSORA: Mariane Hagemann Valduga

Proposta de Conteúdos para Educação Física Escolar

	Esportes em que há interação com adversário dentro ou com oposição direta				Esportes em que não há interação com adversário dentro ou sem oposição direta				Ginástica	Atividades expressivas		Jogos motores	Conteúdos sobre a cultura corporal de movimento	
	Trabalho em equipe	Lutas	Esportes de campo e rede	Esportes de linha e chaves	Esportes de marca	Esportes de marca	Esportes de campo e rede	Esportes de linha e chaves		Esportes de marca	Esportes de marca			Dança
5ª Série						1								
6ª Série			9	2,7	5				6		4	3	4	2
7ª Série			9	2,7		4			3	3	3	3	3	2
8ª Série			9	2,7					2	4	4	3	4	2
9ª Série			4		10	2,7	6						2	3

Prof. Fernando J. González - Unijui

FOTO 2 - Fonte: Acervo pessoal de Mariane Hagemann Valduga

	ESPORTES COM OPosição DO ADVERSÁRIO	ESPORTES SEM OPosição DO ADVERSÁRIO	GINÁSTICA	ATIVIDADES JOGOS EXPRESSIVAS MOTORES
5ª SÉRIE	Blue	Blue	Blue	Blue
6ª	Blue	Blue	Blue	Blue
7ª	White	White	White	White
8ª	Green	Green	Green	Green

FOTO 3 - Fonte: Acervo pessoal de Gilmar Wiercinski

Uma das estratégias para tentar reverter esta situação é fazer com que os alunos “estudem o que se estuda” na disciplina de Educação Física, oportunizando a eles uma visão panorâmica do que aprenderão na disciplina no futuro. Uma das formas de fazer isso é desenvolver uma unidade didática específica, já nas primeiras semanas de aula, na qual serão estudados os conteúdos a serem abordados ao longo dos anos escolares. As Fotos 1, 2 e 3 mostram três formas diferentes de aplicação desta mesma estratégia:

- Quadro esquemático com o bloco de conteúdos a serem ensinados durante o ano letivo, registrado no caderno de um aluno (Foto 1);
- Transparência apresentada pela professora aos alunos com indicações resumidas sobre o que será tematizado nas quatro últimas séries do ensino fundamental (Foto 2);
- Quadro com o bloco de conteúdos pintado na parede de um corredor da escola onde atua um dos colaboradores deste Referencial, no qual os alunos, à medida que desenvolviam as diferentes unidades didáticas e produziam registros sobre as mesmas, iam colando seus trabalhos (Foto 3).

A2) Participação dos alunos na escolha das práticas corporais específicas a serem tematizadas nas unidades didáticas

A estratégia consiste em possibilitar que os alunos participem da escolha das práti-

cas corporais que serão tematizadas nas unidades didáticas, sem com isso comprometer os princípios orientadores do Referencial Curricular da Educação Física. O desenvolvimento das competências da Educação Física escolar ficaria comprometido se não fosse oportunizado ao aluno o acesso a todo o conhecimento da cultura de movimento corporal necessário para se apropriar de forma crítica dessa dimensão da cultura. Nesse sentido, permitir aos alunos que escolham apenas com base em seus gostos imediatos pode levar à repetição de um número limitado de práticas corporais, ano após ano.

A participação dos alunos deve ser invocada não para decidir sobre o tema estruturador a ser ou não ser estudado, e sim, para ajudar a definir as modalidades específicas a serem abordadas nas unidades didáticas referentes a uma determinada prática corporal, desde que esteja em consonância com o “plano de estudos” da disciplina na escola.

Por exemplo, no caso do eixo “esportes para conhecer”, o professor apresenta aos alunos quais serão os tipos de esporte que serão tematizados esse ano (*de marca; com rede divisória ou parede de rebote; e de invasão*). Depois de feita a apresentação, os alunos listam as modalidades que integram esse grupo. Finalizada a listagem das modalidades que constituem cada tipo de esporte, e dependendo do número de aulas previstas para a tematização de cada assunto, os alunos escolhem por votação uma ou duas modalidades que serão estudadas nas respectivas unidades. Nas deliberações que antecedem as escolhas, o professor participa ativamente, chamando a atenção dos alunos sobre as potencialidades e dificuldades de se tratar uma ou outra modalidade dentro da escola. A eleição das modalidades deve acontecer bem antes do início da unidade didática programada para tratar de tal tema, pois assim o professor terá tempo suficiente para preparar o desenvolvimento das aulas.

01.04.03

CARACTERÍSTICAS DO BASQUETEBOLE

	ATAQUE	DEFESA
COM BOLA	DESLOCAR PARA SE DESMARCAR - EVITAR TER A BOLA ROUBADA - TER VISÃO DE JOGO - TOMAR A DECISÃO ADEQUADA - IR NA DIREÇÃO DA CESTA - ENCONTRANDO UMA SITUAÇÃO FAVORÁVEL PASSAR PARA QUEM ESTÁ DESMARCADO.	TORNAR-SE ATAQUE - MUDAR DE POSTURA EM GUARDA: DE DEFESA PARA ATAQUE.
SEM BOLA	DESLOCAR PARA SE DESMARCAR - PROCURAR ESPAÇOS VAZIOS - COLOCAR-SE EM POSIÇÃO FAVORÁVEL PARA RECEBER A BOLA.	MARCAR O ADVERSÁRIO - EVITANDO QUE FAÇA CESTA - PROCURAR UMA SITUAÇÃO FAVORÁVEL PARA TOMAR A POSSE DE BOLA - NÃO DEIXAR NENHUM ADVERSÁRIO DESMARCADO.
DIFICULDADES	SE DESMARCAR	MARCAR

FOTO 4 - Fonte: Acervo pessoal de Fabrício Döring Martins

A3) Produção de sínteses

Esta não é exatamente uma estratégia, e sim mais uma forma de organizar e desenvolver as unidades didáticas. A ideia é que ao final da unidade didática (pode ser também no transcorrer), os alunos, de forma individual ou em grupo, envolvam-se

na produção de algum tipo de trabalho em que sejam demandadas as competências e os conhecimentos aprendidos. Várias estratégias descritas aqui podem ser entendidas como um trabalho de sistematização ou de síntese. Um(a)s podem ser mais simples, como a elaboração de tabelas comparativas, desenhos esquemáticos, mapas conceituais, etc.; outras podem ser mais complexas, como a produção de materiais gráficos ou audiovisuais, a organização de eventos (campeonatos esportivos, festivais de danças), etc.

Por exemplo, no Caderno do Aluno de 5ª e 6ª séries da Coleção Lições do Rio Grande, os estudantes são solicitados a usar os conceitos estudados durante a unidade para diferenciar práticas sociais, a refletir sobre o

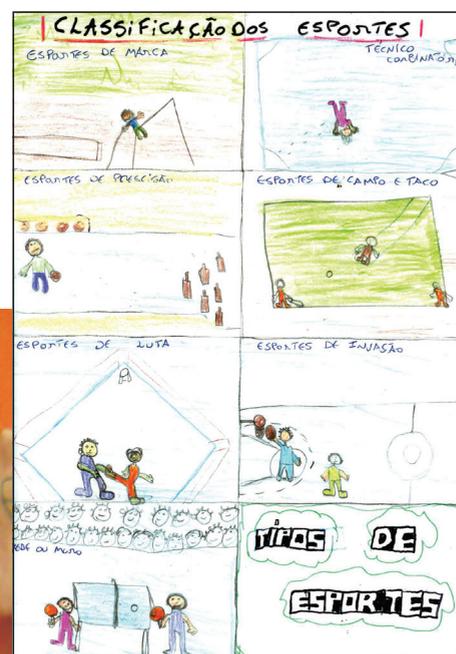


FOTO 5 - Fonte: Acervo pessoal de Adolfo Matias Binsfeld

valor das práticas corporais em estudo para as novas gerações e a identificar essas manifestações em outra linguagem. Também podem ser utilizadas as seguintes estratégias: a) produção de um folder explicativo sobre jogos “praticamente esquecidos” para distribuir entre as crianças do bairro; b) exposição dos jogos para outras séries; c) organização de um “festival de escambo de jogos populares”, que contaria com convidados de diferentes gerações, entre outras tantas possibilidades. Muitas ideias, já experimentadas nos pátios das escolas do Rio Grande do Sul, podem fazer parte do processo de síntese (as Fotos 4 e 5 são dois entre tantos exemplos de como algumas escolas públicas estão trabalhando). O mais importante é que o professor tenha em mente que este é um momento em que o aluno acaba assumindo o papel mais destacado na produção de cultura.

A4) Caderno da disciplina

Na mesma linha do item anterior, solicitar um caderno de Educação Física também não é exatamente uma estratégia, e sim, um elemento de organização da dinâmica das aulas. Esta sugestão pode parecer estranha para muitos por dois motivos diferentes. Por um lado, para os professores de Educação Física (e, por incrível que possa parecer, há muitos!) que normalmente “cobram” dos alunos um caderno para a disciplina, pode parecer desnecessário este tipo de sugestão, já que não entendem como é possível dar aulas sem tomar notas acerca do que está sendo estudado. Por outro, para aqueles professores que há muitos anos ministram aulas sem nunca terem sentido falta de um caderno da disciplina para os alunos em suas aulas.

De um modo ou outro, o fato é que o caderno é uma ferramenta importante para a Educação Física, já que permite aos alunos elaborarem e compartilharem suas próprias sínteses sobre o que está sendo

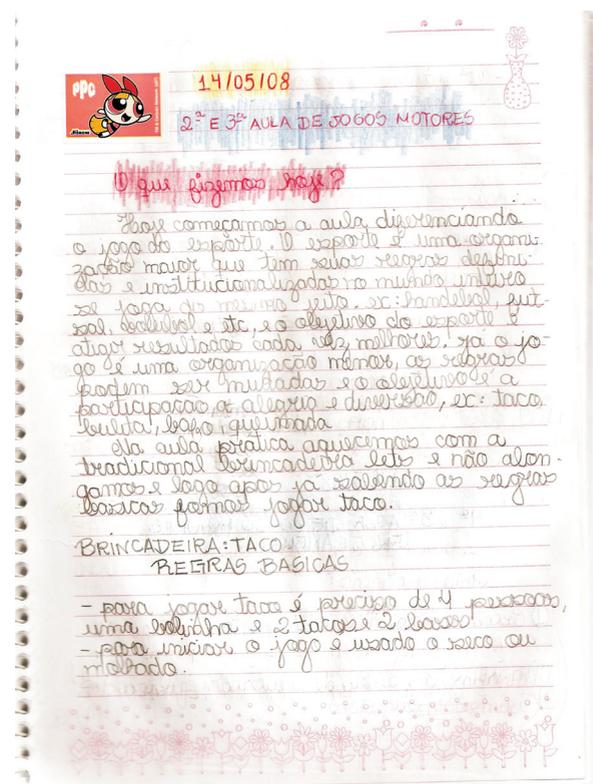


FOTO 6 - Fonte: Acervo pessoal de Mariane Hagemann Valduga

tratado em aula. Logo será importante que o Caderno seja um “fiel companheiro” dos alunos nas aulas de Educação Física, mesmo que ele pareça ser incompatível com as particularidades do lugar onde as tarefas são desenvolvidas (quadra, campo, pátio) e a dinâmica das aulas (chão irregular, condições climáticas, suor dos alunos, etc.).

B) Estratégias para articular competências que reúnem conhecimentos relativos a mais de um tema estruturador

B1) Elaborar um mapa das características dos grupos sociais envolvidos com as práticas corporais em estudo

A estratégia está baseada no desenvolvimento de um mapa esquemático, no qual possam ser lançadas informações sobre as características dos grupos sociais mais (e/ou menos) envolvidos com as práticas cor-

porais estudadas ao longo de, pelo menos, um ano letivo. O exercício do registro numa única estrutura sistematizadora permitirá aos alunos reconhecerem que o envolvimento com as práticas corporais não é homogêneo nos diferentes grupos sociais. Eles poderão perceber que fatores, como gênero, idade, nível de escolaridade, renda, entre outros, estão associados com as diferenças no tipo, grau e formas de envolvimento com as práticas corporais. Esse tipo de estratégia facilita a reflexão dos alunos sobre a relação entre preferências individuais, condições sociais, tipo de prática corporal realizada; e ela só acontece quando se comparam conhecimentos de diferentes temas estruturadores.

B2) Organizar ficha com a origem das práticas corporais estudadas

A estratégia, similar à anterior, baseia-se em localizar o contexto social que permitiu o surgimento das diferentes práticas corporais estudadas. A ideia é que os alunos utilizem uma ficha para registrar a origem dos esportes, jogos, danças, ginástica, lutas estabelecendo relações entre elas e reconhecendo a influência de diversos grupos sociais na cultura corporal de movimento da população brasileira.

Por exemplo, sabe-se que o ensino da cultura afro-brasileira é obrigatório nas escolas do ensino fundamental e médio. A Lei 10.639 estabelece que as escolas têm o dever de propiciar o estudo, entre outros temas, da luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Esta estratégia permitiria aos alunos a identificação da herança africana em diversas manifestações da cultura corporal de movimento brasileira. Além disso, abriria a porta para a valorização das produções culturais de outros grupos sociais muitas vezes ignorados (como é o caso dos povos indígenas).

B3) Confeccionar um cadastro dos espaços públicos próximos ao local de residência dos alunos em que podem ser realizadas as práticas corporais em estudo

A estratégia consiste em confeccionar um cadastro para os alunos de uma mesma turma (ou escola) registrarem os lugares próximos as suas residências, onde é possível realizar as práticas corporais estudadas. Essa forma de trabalho, que pode ser adotada no transcorrer das diferentes unidades didáticas, permite que os alunos valorizem as potencialidades e limites que o entorno social oferece à população para a prática do esporte, exercício físico, danças, lutas, ginástica, etc. E, conseqüentemente, possa se perguntar sobre quais são os elementos políticos, sociais, geográficos, econômicos que condicionam a oferta (ou carência) desses espaços.

C) Estratégias para trabalhar competências comuns aos diferentes eixos

C1) Pesquisas sobre as práticas sociais presentes no cotidiano do aluno

A pesquisa é uma estratégia fundamental no desenvolvimento dos conhecimentos de qualquer disciplina, particularmente quando o tema estudado está centrado em aspectos do cotidiano do aluno. Não se trata de ficar restrito à busca de textos sobre um determinado assunto, e sim, de fazer com que os alunos saiam a campo em busca de informações sobre o contexto social no qual estão inseridos. Por exemplo, entrevistar pessoas da família ou da comunidade. Esta estratégia foi utilizada no Caderno do Aluno de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental da Coleção Lições do Rio Grande, para conhecer os jogos populares e tradicionais praticados pelos familiares dos alunos, e também no Caderno do Aluno de 1º ano do ensino médio da mesma coleção, para conhecer as diferentes formas de viver o esporte entre as pessoas da própria comunidade.

C2) Seminário sobre temas em estudo

Os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelos alunos podem ganhar diferentes tratamentos nas aulas, a apresentação aos próprios colegas na forma de um seminário pode ser um deles. Quando se opta pela realização de um seminário, o professor deve explicar claramente aos alunos quais os elementos ou aspectos que não podem faltar na apresentação do tema, bem como as expectativas em relação ao tipo de material que deve ser confeccionado para que as explicações venham a despertar o interesse da turma. Além disso, é necessário assegurar que haja um momento de elaboração coletiva de sínteses sobre o que cada grupo expôs no seminário, de tal forma que os alunos possam estabelecer relações entre o exposto por eles e o que foi apresentado pelos demais grupos (quadros comparativos são ferramentas muito boas para essas sínteses). Também é fundamental lembrar que apresentação de um tema, particularmente no que se refere às práticas corporais, não deve ficar restrita à sala de aula, pois conhecer em Educação Física, sem dúvida, passa pelas experiências de se movimentar. Esta estratégia foi utilizada no Caderno do Aluno de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental da Coleção Lições do Rio

Grande, para apresentar os jogos populares e tradicionais praticados pelos familiares dos alunos.

C3) Exposição dos temas em estudo

A estratégia de Exposição possui intenções e características similares às do Seminário. Por meio dela, pretende-se fazer com que os alunos se organizem para apresentar seus trabalhos aos colegas de aula e/ou à comunidade escolar em geral num formato mais próximo a uma feira em que o público circula pelos estandes. A ideia também é que os alunos sejam orientados sobre os elementos imprescindíveis para uma exposição bem feita, destacando particularmente os recursos gráficos necessários para chamar a atenção do público. Como em todos os trabalhos, é necessário pensar formas que possibilitem aos alunos realizarem sínteses sobre os diversos temas abordados. As exposições podem perfeitamente incluir práticas corporais que serão vivenciadas pelo público, ou realizadas pelos próprios expositores. Uma estratégia com estas características foi sugerida no Caderno do Aluno do 1º ano do ensino médio da Coleção Lições do Rio Grande, para analisar duas das principais manifestações do esporte no contexto contemporâneo (rendimento e participação). A foto 7 registra um grupo de alunos

expondo na feira de ciências da escola os resultados dos estudos sobre judô.



FOTO 7 - Fonte: Acervo pessoal de Fabrício Döring Martins

C4) O tribunal

O “tribunal” é uma forma de organizar a discussão de temas polêmicos com base em uma dinâmica de grupo. Trata-se de pôr em julgamento expressões carregadas de contradição ou preconceito, por exemplo, “as torcidas organizadas são as únicas responsáveis pela violência nos estádios”,

ou ainda, “há esportes que são naturalmente masculinos e outros naturalmente femininos”. Para pôr em prática tal estratégia, o professor deve dividir a turma em três grupos. Um grupo com três alunos e outros dois grandes compostos pelo restante da turma, distribuídos em igual proporção em cada um deles. Um sorteio definirá um dos grandes grupos como responsável pela acusação e o outro pela defesa do assunto em discussão. O grupo de três componentes fará a função de “juiz”, que dará a sentença sobre o assunto em julgamento. Para tanto, será fundamental que o professor auxilie os juizes na sistematização das argumentações apresentadas pelos grupos de acusação e de defesa, bem como todas as ocorrências que podem surgir em meio ao debate. Esta estratégia foi sugerida no Caderno do Professor de 2º e 3º anos do ensino médio da Coleção Lições do Rio Grande, para debater as afirmações “Esporte educa!” e “Esporte é saúde!”, mas pode ser empregada em qualquer outra circunstância que envolva temas polêmicos.

C5) Elaboração de códigos de conduta ou comportamento

A elaboração coletiva de “códigos de conduta/comportamento” é uma estratégia que permite explicitar valores que circulam na turma sobre diferentes aspectos, mas que nem sempre são visíveis em aula. Trata-se de organizar situações didáticas nas quais os alunos tenham chance de refletir e discutir sobre as atitudes que deveriam pautar suas ações em determinadas circunstâncias, por exemplo, como deve ser o comportamento dos mais habilidosos diante dos menos habilidosos nos esportes? Como devem agir meninos e meninas na experimentação das práticas de lutas em turmas mistas? A organização de um código sobre as atitudes que devem “impregnar” os participantes de um torneio esportivo é uma das tantas formas de pôr em prática esta estratégia nas aulas de Educação Física. Ela foi utilizada no Caderno do Professor de 2º e 3º anos do Ensino Médio da Coleção Lições do Rio Grande, e lá está descrita em detalhes.

SENSAÇÕES CORPORAIS	RESISTÊNCIA	FORÇA	FLEXIBILIDADE
FADIGA/CANSAÇO	Atitude Análise	Atitude Análise	Atitude Análise
FREQUÊNCIA CARDÍACA	Atitude Análise	Atitude Análise	Atitude Análise
FREQUÊNCIA RESPIRATORIA	Atitude Análise	Atitude Análise	Atitude Análise
SUDOR/SUDORESE	Atitude Análise	Atitude Análise	Atitude Análise

FOTO 8 - Fonte: A cervo pessoal de Gilmar Wiercinski

C6) Registro das experiências corporais

O registro das sensações, dificuldades, desafios enfrentados durante as experiências corporais propiciadas nas aulas é um recurso que frequentemente leva o aluno a refletir sobre as características destas práticas sistematizadas. Mas, para que os registros cumpram essa função, os estudantes devem ser orientados em relação aos aspectos das experiências que eles devem prestar mais atenção. Para tanto, uma boa dica é utilizar perguntas relacionadas ao tema em estudo. Da mesma forma, os registros devem passar por um processo de sistematização para que seja possível “transformar” esses registros em conceitos que os ajudem a analisar as práticas corporais. Um exemplo desta estratégia se encontra descrita no Caderno do Aluno de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental da Coleção Lições do Rio Grande, para entender as características da lógica interna de todos os tipos de esporte. A fotografia do caderno de um aluno mostra como esta estratégia pode ser utilizada para estudar as capacidades físicas (foto 8).

C7) Invenção e reinvenção de práticas corporais

O objetivo da Educação Física, como já foi afirmado em várias passagens, não é fazer os alunos reproduzirem as práticas corporais como elas aparecem no contexto extra esco-



FOTO 9 - Fonte: Acervo pessoal de Fabrício Döring Martins

lar, e sim, fazer com que as compreendam e sejam capazes de recriá-las. Assim, propor aos alunos a adaptação ou invenção de práticas corporais é uma estratégia que permite ao professor identificar o nível de compreensão que os estudantes têm dos temas. Contudo, é fundamental que essa “invenção” seja pautada pelo professor para que o processo seja coerente com o tema em estudo. No Caderno do Professor de 7^o e 8^o séries do ensino fundamental da Coleção Lições do Rio Grande, esta estratégia é sugerida como uma alternativa para o trabalho de revisão da unidade de ensino. Neste caso, solicita-se aos alunos a adaptação e/ou invenção de jogos adequados aos critérios de classificação estudados. A foto 9, tirada do caderno de um aluno de uma escola pública da rede estadual, mostra outro exemplo de como utilizar esta estratégia para sistematizar os conhecimentos vinculados ao tema estruturador Lutas. A ideia aqui é bastante simples: solicitar aos alunos a criação de uma forma própria de praticar “Judô”.

C8) Uso de ideias preconcebidas antes de trabalhar noções desconhecidas ou incomuns entre os alunos (dissonância cognitiva)

Esta estratégia é uma ferramenta utilizada para provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos e atitudes já assimiladas direta e acriticamente pelos alunos nas práticas sociais. Parte do pressuposto que todo sujeito tem ideias preconcebidas sobre como as coisas são ou deveriam ser, e com elas opera e se relaciona com o mundo. Quando, por qualquer motivo, essas ideias preconcebidas se mostram insuficientes para explicar alguns fenômenos, e os sujeitos se dão conta das incoerências identificadas entre o que estava acostumado a pensar e a nova demanda apresentada (dissonância cognitiva), abre-se espaço para a busca de um novo patamar de entendimento.

Assim, a estratégia consiste em provocar situações que gerem dissonância entre as ideias preconcebidas do aluno e outras formas de pensar (ou novas informações) sobre assunto em questão. E, com base na inconsistência gerada, levar o estudante a repensar e reformular sua concepção sobre o que está sendo discutido.

Entretanto, é fundamental compreender que não é suficiente criar a dissonância para a aprendizagem acontecer. É necessário ir além da “desestabilização” das concepções iniciais do aluno, propiciar experiências que permitam a reconstrução ativa de representações mais consistentes do que as anteriores. Deve-se evitar propor mudanças radicais no modo como os alunos pensam determinados temas, e também ter cuidado para não levá-los a se sentirem incapazes ou inseguros diante do conhecimento a ser incorporado.

Esta estratégia foi sugerida em diferentes momentos nos Cadernos dos Alunos da Coleção Lições do Rio Grande, apenas variando a forma de criar a dissonância cognitiva de acordo com o assunto em pauta. Nos Cadernos de 7^o e 8^o séries do ensino

fundamental, e nos dois cadernos do ensino médio, utiliza-se a estratégia para problematizar o conceito de esporte. Procura-se fazer com que a dissonância apareça no momento em que o aluno utiliza a noção inicial “esporte” para classificar diferentes práticas corporais. Nesse caso, a origem da inconsistência pode ser produzida pelas próprias ideias (contradizer-se na ação de classificar ou durante a explicitação de critérios), pela comparação com os critérios utilizados pelos colegas e, eventualmente, pelas informações trazidas pelo professor.

No Caderno do Aluno de 2º e 3º anos do ensino médio, esta estratégia é sugerida para problematizar as ideias do senso comum: “Esporte educa!” e “Esporte é saúde!”. O que muda neste caso, é que as informações dissonantes foram extraídas de uma investigação científica e dos argumentos expostos numa matéria escrita por um reconhecido jornalista esportivo.

C9) Uso de vídeo para expansão do conhecimento sobre o mundo das práticas corporais sistematizadas

Esta estratégia permite que os alunos tenham acesso a práticas corporais pouco conhecidas ou ao modo como determinadas práticas são organizadas em outros lugares. Esta é uma ferramenta fundamental, pois a visualização de como funciona ou como se faz uma determinada modalidade ou movimento é uma experiência insubstituível e só alcançável pela via da observação. Os vídeos, além de permitirem que o professor trabalhe com práticas corporais que não lhe são habituais ou com modos diferentes de fazer uma prática comum, também dinamizam a aula por estarem integrados à cultura infanto-juvenil contemporânea. Com o surgimento do *You Tube* <<http://www.youtube.com/>>, o mais popular site dedicado ao compartilhamento de vídeos na internet, constituiu-se uma espécie de videoteca virtual de acesso gratuito. Evidentemente que a internet dá acesso a uma série de materiais muito interessantes

e outros pouco recomendados, por isso, o professor precisa percorrer com antecedência o caminho para que os alunos possam ali transitar com mais segurança e qualidade. Entre as várias possibilidades disponíveis no *YouTube*, encontra-se a série “Danças Brasileiras” produzida pela TV Futura. A série apresenta um inventário das danças de todo o país, através do trabalho de Antônio Nóbrega e Rosane Almeida, junto a grupos de dança e folguedos brasileiros. Vídeos disponíveis no *YouTube* foram sugeridos como recurso didático nos Cadernos do Professor e do Aluno de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental da Coleção Lições do Rio Grande, para que eles pudessem ter uma noção de como se praticam modalidades pouco conhecidas em nosso Estado.

D) Estratégias para trabalhar competências específicas de alguns eixos

D1) Aproximação tática aos esportes com interação entre adversários

Esta estratégia tem como pressuposto fundamental que o ensino dos esportes com interação entre adversários deve estar centrado na compreensão das ações demandadas pela modalidade e não na reprodução isolada de técnicas esportivas. Isso significa que quando se ensina este tipo de prática corporal, não se deve ensinar apenas “como fazer” (habilidades de movimento), e sim, centralizar o ensino no “que” e “quando fazer” (intenções táticas ou regras de ação).

Para conseguir usar esta estratégia, é fundamental levar em conta alguns pré-requisitos na forma de pensar o ensino desta categoria de práticas corporais: a) compreender que todo movimento realizado em um esporte com interação entre os adversários é sempre um ato tático e, conseqüentemente, não pode ser visto (e ensinado) apenas como um gesto técnico; b) que a aprendizagem progride da compreensão do “que fazer” no jogo para o “como fazer”; c) que se joga melhor quando se entende o que se passa no jogo

e não apenas quando se consegue executar bem determinadas habilidades motoras fora da situação de jogo.

Estas concepções iniciais permitem pensar o ensino desses esportes como um processo facilitador da compreensão/ação do aluno dentro das situações de jogo, no qual se buscam níveis mais elaborados de tomada de decisão e execução de movimentos. Esta forma de compreender o ensino implica considerar outras exigências básicas no processo didático: a) o conteúdo privilegiado no conjunto de aulas que compõem uma unidade didática deve ser o das intenções táticas (materializadas como elementos técnico-táticos) e não o das habilidades isoladas (fundamentos); b) as tarefas com interação entre adversários e em grupos reduzidos devem ocupar a maior parte do tempo de prática, enquanto um tempo bem menor poderia ser dedicado aos exercícios de habilidades isoladas e ao jogo formal; c) a reflexão do aluno sobre a ação (tanto a dele própria quanto a dos outros) deveria ser constantemente estimulada para facilitar a aprendizagem das intenções táticas.

Tendo essas ideias como pano de fundo, há diversas formas de organizar a aula, dependendo do conteúdo, número de alunos, quantidade de material, nível de aprendizagem, etc. Uma das formas possíveis é a seguinte:

- 1º) A aula é iniciada com a prática de uma tarefa com interação que, por meio da adaptação das regras, condiciona o jogo para colocar em evidência a intenção tática que se escolheu como conteúdo da aula.
- 2º) Depois de alguns minutos de jogo, passa-se a indagar os alunos sobre a situação de jogo que estão vivenciando, as dificuldades e principais ações para conseguir atingir o objetivo do jogo. As perguntas realizadas pelo professor devem ser bem formuladas e conseguir orientar a reflexão dos alunos sobre o tema da aula. Por exemplo, se o conteúdo da aula numa unidade didática de basquetebol é a intenção tática “observar antes de agir”, não seria

conveniente fazer perguntas sobre como o defensor deve se posicionar para que o atacante direto sem posse de bola não fique às suas costas, as indagações devem levar o aluno a focar sua atenção sobre o que está sendo ensinado.

- 3º) Logo após serem indagados sobre a situação de jogo, os alunos voltam a realizar a primeira tarefa, mas antes eles devem, junto com o professor, definir “as regras de ação” diretamente vinculadas às intenções táticas em estudo; depois tentarão cumprir as regras durante o jogo. Trata-se de jogar com a atenção focada particularmente em algumas ações do jogo em que aquela intenção tática é utilizada. Durante o desenvolvimento desta parte do trabalho é importante que os alunos sejam orientados/cobrados a observar as “regras de ação” estabelecidas.
- 4º) Quando já tiverem compreendido “o que fazer” e “quando fazer”, o próximo passo é focar a atenção do aluno sobre o “como fazer”. Para tanto, uma nova sessão de perguntas será realizada, agora mais centrada na dimensão técnica. As perguntas iniciais devem ser complementadas com explicações e demonstrações de um modo que os alunos consigam entender as habilidades técnicas que lhes permitem realizar a ação tática requerida (a técnica como suporte da tática).
- 5º) Em seguida, são propostas tarefas mais simples, ou até mesmo tarefas sem interação, para que os alunos exercitem aspectos específicos do movimento que tenham dificuldades em realizar. Entretanto, é fundamental trabalhar sobre os aspectos motores diretamente vinculados à intenção tática em estudo, evitando praticar habilidades desconectadas com essa situação (por exemplo, no basquetebol, se o tema em estudo é a intenção tática observar antes de agir, não é interessante, nesta parte da aula, praticar diferentes formas de drible).
- 6º) Após refletirem, colocarem em prática “o que fazer” no jogo e já terem exercitado as habilidades específicas vinculadas à intenção tática em estudo, retorna-se ao jogo

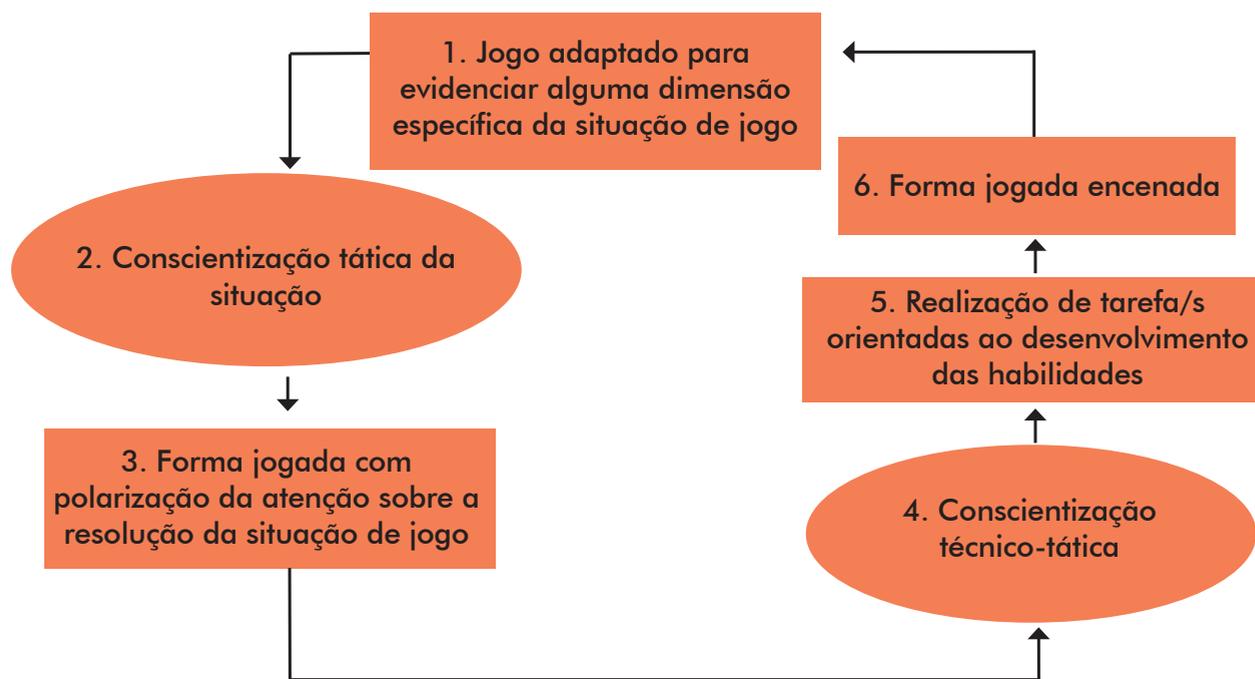


GRÁFICO 1

inicial. Contudo, solicita-se aos alunos nos primeiros minutos desta parte da aula que “encenam” a situação, ou seja, façam de conta que estão jogando para tentar, de forma coletiva, orientar as ações de quem naquele momento estiver fazendo uso da intenção tática em estudo.

7º) Finalmente, os alunos são “liberados” para dar sequência à tarefa inicial, o que lhes permite avaliar o que foi aprendido na aula e o que ainda lhes falta. Nesta etapa (ou mais adiante), também pode ser proposto um jogo mais próximo do formal, procurando facilitar a transposição do que foi aprendido.

D2) Técnicos e árbitros

Em consonância com as ideias apresentadas anteriormente, esta estratégia consiste em fazer com que o aluno assuma não apenas a função de jogador durante as aulas, mas também os papéis de técnico e árbitro. Este procedimento, além de contribuir para a compreensão sobre o funcionamento do jogo e a valorização de outras funções esportivas, favorece a visão de conjunto sobre

o desempenho dos jogadores em quadra e, conseqüentemente, a aprendizagem sobre os princípios táticos.

Para que esta dinâmica funcione, alguns pré-requisitos são importantes. Primeiro, os “alunos-técnicos” devem ser claramente orientados sobre o comportamento técnico-tático que devem “cobrar” de seus colegas e, no caso do árbitro, uma definição muito transparente das regras de funcionamento do jogo. Segundo, obviamente, é importante que o tempo dedicado aos diferentes papéis seja equilibrado, para que todos passem pelas três experiências, pois a vivência em uma função não substitui a outra. Terceiro, os grupos deveriam permanecer praticamente os mesmos durante uma aula, pois assim não se perde muito tempo na organização das tarefas. Quarto, na mesma linha do ponto anterior, é importante que a complexificação das situações de aprendizagem não demande grandes mudanças na lógica das atividades durante uma mesma aula, pois assim os novos desafios poderão ser rapidamente compreendidos.

Por exemplo, para ensinar numa aula de handebol a intenção tática “desmarcar-se

para receber em progressão” para um grupo de 40 alunos, seria interessante trabalhar da seguinte forma: (a) quadra poliesportiva dividida em quatro partes (Gráfico 2); (b) em cada quarto de quadra trabalha um grupo de dez alunos; (c) em cada grupo de dez alunos, seis participariam do jogo (“3 contra 3”), dois seriam técnicos e dois seriam árbitros; (d) uma tarefa inicial bastante simples: através de passes conseguir que um membro da equipe marque ponto ao receber o passe de um colega e, simultaneamente, pisar a linha defendida pelos adversários (linha-meta); (e) joga-se dentro das regras do handebol; o jogador com posse de bola não pode se deslocar (nem sequer quicando a bola).

Nesse contexto, os alunos-técnicos são orientados sobre os elementos centrais com os quais têm de se preocupar no desempenho dos colegas, tais como: o atacante sem posse de bola não deve ficar parado pedindo a bola (aos gritos), deve procurar sair da marcação (criar linha de passe). Para sair da marcação, não adianta ficar correndo como um “desesperado”, é necessário fazer mudanças de direção e velocidade, observando os espaços vazios; o jogador que está com posse de bola não pode dá-la de “presen-

te” para os adversários, deve procurar passar para um colega que está em condições de receber a bola, e assim por diante (o número e a complexidade das ações de jogo a observar variam de acordo com o nível de conhecimento prévio da turma ou do grupo). De posse destas informações, cada “aluno-técnico” avalia e “dirige” a sua equipe por meio de orientações junto à quadra, e durante conversas em tempos dedicados especificamente para pensar sobre o que está acontecendo durante o jogo e como se poderia melhorar (tanto individual como coletivamente).

Os árbitros, por sua vez, fazem cumprir as regras do jogo, tanto as oficiais (não é permitido empurrar, agarrar, bater no adversário), como as que condicionam a tarefa com finalidade didática (proibido quicar a bola). Para desempenhar esse papel, os alunos podem usar apitos e, dependendo do nível de conhecimento prévio, serem estimulados a usar a sinalética oficial da modalidade. Também é importante que os alunos, para bem cumprir esta tarefa, recebam orientações claras sobre quais são as regras do esporte e quais são as regras desse jogo específico para evitar confusões. Da mesma forma, é conveniente estimular os alunos a discutirem sobre as

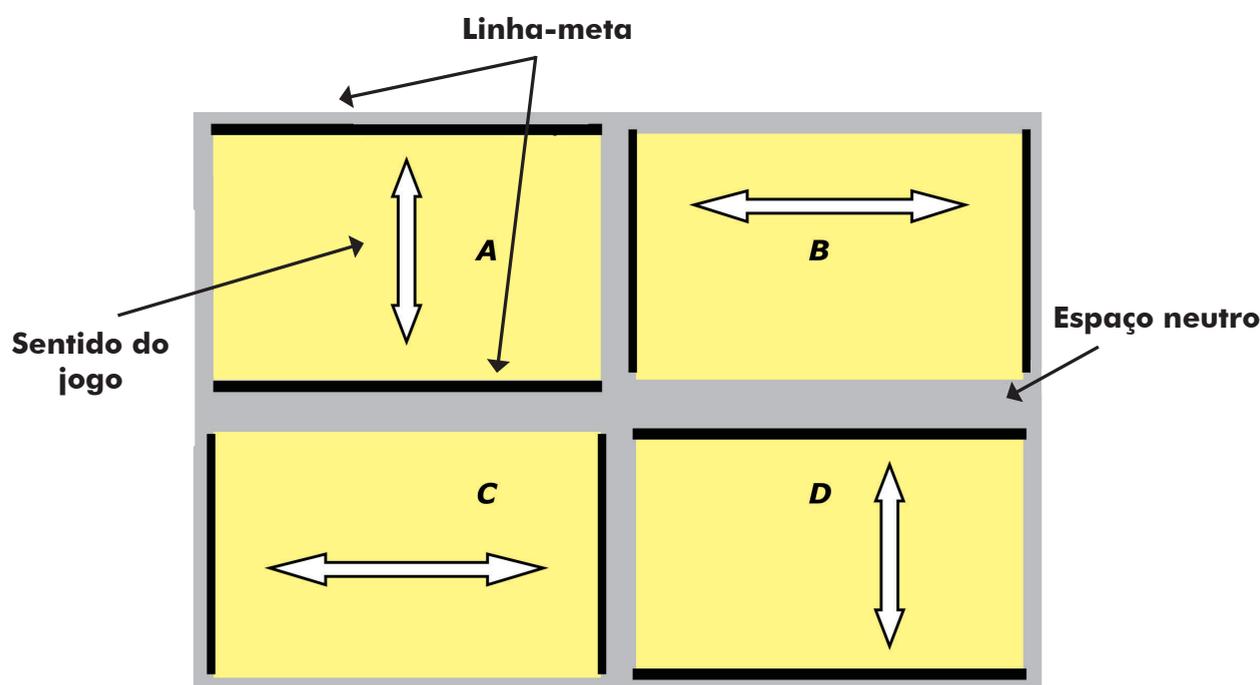


GRÁFICO 2

possíveis interpretações na aplicação das regras em meio às diferentes situações de jogo. Além disso, os árbitros devem “legislar” sobre as regras necessárias para dar conta do conjunto de situações imprevistas que surgem no momento em que estão participando destes jogos reduzidos e condicionados.

Durante o desenvolvimento da aula, todos os alunos devem ter passado pelos três papéis para que desfrutem das mesmas experiências de aprendizagem de forma proporcional. É fundamental para o ensino das intenções táticas que os alunos, além de praticarem e experimentarem a situação do jogo, reflitam sobre suas ações. Por isso, ter a presença de um “técnico”, e cumprir de fato essa função ajuda sobremaneira os alunos a falarem sobre o que acontece em quadra e o porquê da conveniência de tomar esta ou aquela decisão.

No desenho da quadra (gráfico 2), é possível identificar que a orientação dos sentidos das mini-quadras A e D é diferente das de B e C. Essa disposição permite aos alunos experimentarem situações distintas de desmarcação, já que nas primeiras existe mais espaço para a desmarcação lateral, enquanto que nas outras duas há mais profundidade. Isso significa que as orientações da quadra deveriam mudar durante a aula, ou os grupos deveriam trocar de quadra (vai depender do tempo gasto para fazer uma ou outra coisa), para que todos os alunos passem por ambas as experiências.

Quanto à progressão, a ideia é que, na mesma proporção em que os alunos melhorarem o desempenho, o jogo deve ganhar em complexidade, mas sem grandes alterações estruturais para evitar maiores explicações. Neste jogo, pequenas adaptações nas regras podem aumentar consideravelmente a complexidade do ato de jogar, especialmente quando se leva em consideração a intenção tática que se pretende ensinar. Por exemplo: 1) permitir apenas passes picados; 2) restringir o passe apenas para os jogadores que se encontram à frente da linha da bola; 3) proibir o passe para quem está

de costas para a meta adversária; 4) proibir o passe para quem não está se deslocando em direção à meta adversária. Os condicionamentos às regras também poderiam estar vinculados a aspectos técnicos, mas o importante é que os desafios devem ser selecionados de acordo com as possibilidades dos alunos e a adequação ao que se necessita ensinar.

D3) Aproximação tática no ensino das lutas

Esta estratégia, na mesma lógica das anteriores, também parte da concepção de que o ensino das lutas deve se concentrar na compreensão do aluno sobre o “que se passa” no combate e não apenas na imitação de movimentos. Assim como nos esportes com interação entre adversários, entende-se que os saberes ligados ao “como fazer” em lutas não podem ser aprendidos fora do contexto da ação para depois serem simplesmente aplicados em uma situação real. Com os devidos cuidados, regras adaptadas e possibilidades de contato reduzidas, especialmente para não colocar em risco a integridade física dos participantes, o ensino das lutas também deve facilitar a compreensão dos princípios táticos que a regem.

Por exemplo, para o trato com a dimensão técnica e tática do conteúdo da capoeira, uma das possibilidades de abordagem dentro desta estratégia é a que propõe Nascimento (2009):

1º) o aluno vivencia as movimentações de ataque e de defesa de forma individual, experimentando-as, a partir daquilo que já sabe, do que assiste em um vídeo, da demonstração de colegas, da demonstração ou questionamento do professor, de desenhos, etc. Discute-se no grande grupo acerca da maneira mais segura ou mais adequada de realizar a movimentação, objetivando eliminar riscos de lesões e adequando-a tecnicamente (atividade inicial sem oposição).

2º) o aluno vivencia a movimentação, ou as movimentações, de forma contida e ensaiada com seu colega, sendo um atacante e outro defensor (atividade sem oposição).

3º) o aluno vivencia a movimentação com seu colega, sendo um atacante e outro defensor, deixando de lado a forma ensaiada, e estabelecendo um jogo, ou seja, o ataque virá sem aviso prévio (dissimulado pela ginga), porém controlado (movimentos contidos), e o defensor deverá estar atento para esboçar sua defesa (introduz-se a ideia de jogo, ou seja, a atividade já passa a conter um grau de oposição).

4º) ambos os alunos são investidos do papel de atacante e defensor. Deverão eleger o momento mais adequado para atacar e/ou defender, dissimulando suas intenções através da ginga (atividade com oposição total).

Durante a progressão, o aluno deve ser levado a refletir sobre suas ações, especialmente questionar-se se a forma de atuação escolhida durante o jogo é adequada ou não à situação. Nesse processo de ação-reflexão-ação, o aluno começa a conhecer suas possibilidades, limites e as alternativas que dispõe para resolver os problemas intrínsecos à atividade.

A organização das tarefas, assim como no item três e quatro, coloca em cena elementos constituintes do jogo da capoeira, como a in-

certeza do momento do ataque e a constante negociação através da ginga, permitindo, dessa maneira, aproximar o aluno do contexto do jogo/luta/dança de capoeira.

Aos poucos, o repertório do aluno relativo às movimentações básicas da capoeira vai se ampliando, e as atividades podem ser organizadas em níveis maiores de complexidade, possibilitando a utilização de mais de uma forma de atacar e, conseqüentemente, mais de uma forma de se defender.

Ao eleger esta estratégia didática como ponto de partida para estruturar as vivências em capoeira, busca-se destoar intencionalmente da tendência hegemônica encontrada no universo desta prática, que se caracteriza pela reprodução de técnicas específicas, de forma descontextualizada, na crença de que o ensino isolado de técnicas capacita o aluno a participar da roda de capoeira e jogar/lutar de acordo com a lógica desta atividade. Nestas situações, invariavelmente, o aluno entra na roda de capoeira e realiza golpes de forma aleatória, desconectado da lógica do jogo/luta/dança. Entende-se que isso ocorre porque se eliminam, como já fora afirmado anteriormente, de boa parte do processo de ensino aprendizagem, as exigências de caráter tático. Assim, deve ser preservada no ensino desta prática corporal sua “essência” lúdica, caracterizada pela surpresa cheia de “mandingas” e “malícias”, que buscam levar o companheiro a cometer um “vacilo” para poder atacar.

Referências

- ARAUJO, J. B. *Voleibol moderno: sistemas defensivos*. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.
- BAYER, C. *O ensino dos desportos coletivos*. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n.120, p. 75-110, 2003.
- BETTI, M. A Educação Física não é mais aquela. *Motriz*, v. 1, n. 1, p. 81-83, 1995.
- BETTI, M. *A janela de vidro*. São Paulo: Papirus, 1998.
- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.
- BOMPA, T. *Periodização: teoria e metodologia do treinamento*. São Paulo: Phorte, 2002.
- BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JUNIOR, M. (Org.). *Educação Física Escolar*. Recife: EDUPE, 2005, v. 1, p. 97-106.
- BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação: Educação Física na escola*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J. ; FENSTERSEIFER, P. E.. (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 150-157.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 2002a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Livro introdutório – Documento básico: ensino fundamental e médio (Coordenação Zuleika de Felice Murrie)*. Brasília: MEC/INEP, 2002b, p. 58 e 59.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE (Org.). *Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARDENNE, C. *Um olhar crítico sobre as recomendações para a prática de atividades físicas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz.
- DEVÍS-DEVÍS, J.; PEIRO, C. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE Publicaciones, 1992.
- DURAND, M. *El niño y el deporte*. México: Paidós, 1988.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. La búsqueda de la emoción en el ocio. In: _____. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- FALCÃO, J. L. C. Unidade didática 2 - Capoeira. In: KUNZ, E. (Org.). *Didática da Educação Física 1*. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 55-94.
- FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. *Motrivivência*, v. 19, p. 27-37, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123/9549>> Acesso em: 10 jun. 2009.
- FENSTERSEIFER, P. E. *A Educação Física na crise da modernidade*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- FRAGA, A. B. *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Org.). *Educação Física & saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- FRAGA, A. B.; MAZO, J. Z.; STIGGER, M. P.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Políticas de lazer e saúde em espaços urbanos*. Porto Alegre: Gênese, 2009.
- FRISSELLI, A.; MANTOVANI, M. *Futebol: teoria e prática*. São Paulo: Phorte, 1999.
- GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos, 2006.
- GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação dos esportes. In: REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos, 2006, p. 111-120.
- GONZÁLEZ, F. S.; Fensterseifer, Pe. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da

E.F. Escolar da E.F. Escolar. Cadernos de formação RBCE, Campinas: vol. 1, n.1, p.9-24, set. 2009

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

GRÉHAIGNE, J. P. *La organización del juego en el fútbol*. Barcelona: Inde, 2001.

GVIRTZ, S.; PALAMIDESSE, M. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KUNZ, E. (Org.). *Didática da Educação Física* 1. Ijuí: Unijuí, 1998.

LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C. Educação Física e linguagem: algumas considerações Iniciais. In: *Motriz*, Rio Claro, v. 9, n.1, p. 31-39, jan./abr., 2003.

LAGARDERA-OTERO, F.; LAVEGA-BURGUÉS, P. *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2003.

LASIERRA, G.; PONZ, J. M.; DE ANDRÉS, F. 1013 *Ejercicios y juegos aplicados al balonmano*. Barcelona: Paidotribo, 1993.

LAVEGA BURGUÉS, P. *Juegos y deportes populares tradicionales*. Barcelona: INDE, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LODI, L. H. Subsídios para uma reflexão sobre o ensino médio. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/pdfs/01Apresentacao.pdf>>. Acesso em: 15 mar. de 2009.

MARTINS, F. D. Judô na escola. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre/RS, a. 13, n. 50, p. 38-39, maio 2009.

MATTHIESEN, S. Q. *Práticas corporais alternativas*. In: F.J. González; P. E. Fensterseifer. (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 336-339.

MERIDA, F. V.; NISTA-PICCOLO, V. L.; MERIDA, M. Redescobrimo a Ginástica Acrobática. *Revista Movimento* (Porto Alegre), v. 14, p. 155-180, 2008.

MOLINA NETO, V. et. al. (Org.). *Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física escolar*. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

MUÑOZ-PALAFIX, G. (Org.) *Planejamento coletivo do trabalho pedagógico*. Uberlândia: A Casa do Livro, 2002.

NASCIMENTO, P. *Tematização da capoeira na Educação Física escolar: fundamentação e delineamento de possibilidades para a intervenção pedagógica*. Ijuí: UNIJUÍ. Curso de Educação Física, 2009 (mimeografado).

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, setembro/dezembro de 2007.

NORI, C. *Boleiros da areia: o esporte como expressão de cultura e cidadania*. São Paulo: SESC, 2002.

OLIVEIRA, P. S. Prólogo. In: NORI, C. *Boleiros da areia: o esporte como expressão de cultura e cidadania*. São Paulo: SESC, 2002.

PARLEBAS, P. *Juego deporte y sociedad*. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PORTUGAL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME. 2001. Disponível em: <<http://www.dgicd.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>> Acesso em 15 mar. de 2009.

RIBAS, J. F. M. (Org.). *Jogos e esportes: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

ROWLAND, T. *Fisiologia do exercício na criança*. 2. ed. São Paulo: Manole, 2008.

SILVA, J. M. G. O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. *Movimento*, Porto Alegre, ano IV, n. 8, p. 19-27, 1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVERTHORN, D. U. *Fisiologia humana: uma abordagem integrada*. 2 ed. São Paulo: Manole, 2003.

SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA JÚNIOR, M. *O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular?... isso é história!* Recife: EDUPE, 1999.

STIGGER, M.P. *Educação Física, Esporte e diversidade* Campinas: Autores Associados, 2005.

STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2008.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Patrimônio Cultural Imaterial*. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/areas/cultura/areastematicas/patrimonioimaterial>> Acesso em: 21 jun. 2009.

FENSTERSEIFER, P. E. . O que significa aprender no âmbito da Cultura Corporal de Movimento? 8.º Congresso Argentino y 3.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, 2009, La Plata. In: Anais 8.º Congresso Argentino y 3.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, UNLP/ FAHCE: La Plata 2009.

KUNZ, E. Se-movimentar. In: GONZÁLEZ, F. J. ; FENSTERSEIFER, P. E.. (Org.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 383-386.

ANEXO 1

Glossário

Combinações táticas

Coordenação de ações individuais entre dois ou mais jogadores realizadas durante um esporte coletivo com interação entre adversários, para conseguir vantagem nas ações ofensivas e defensivas. Por exemplo, no handebol: passar e seguir, cruzamento, engajamento, bloqueios direto/indireto, dinâmico/estático.

Contextualização

Dados, informações, ideias e teorias não devem ser apresentadas de maneira estanque, separadas de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua relação com outros conhecimentos (BRASIL, 2002b). Nessa linha, a contextualização a que se referem os mapas de competências e conteúdos se refere, pelo menos, a três níveis diferentes:

- *Contextualização sincrônica*: analisa a prática corporal sistematizada (e as ideias a respeito destas e o corpo) em relação à época e à sociedade que a gerou. Quais foram as razões da sua produção? De que maneira ela foi recebida em sua época? Como se deu o acesso a essa prática corporal sistematizada? Quais as condições sociais, econômicas e culturais da sua produção e recepção? Como a mesma prática corporal sistematizada foi apropriada por grupos sociais diferentes?

- *Contextualização diacrônica*: considera o objeto cultural no eixo do tempo. De que maneira aquela prática corporal sistematizada, aquela ideia, aquela teoria sobre o corpo se inscreve na História da Cultura e das Ideias? Como ela foi apropriada por outros grupos em períodos posteriores? De que maneira ela se apropriou de objetos culturais de épocas anteriores a ela própria?

- *Contextualização contemporânea*: considera a inserção da prática corporal sistematizada e as representações sociais na atualidade da região, do país e do mundo. Como essa prática corporal sistematizada é vista hoje em dia? Que tipo de interesse ela desperta? Quais os interesses econômicos e políticos que a atravessam? Quais as características dessa prática corporal sistematizada que fazem com que ela seja apreciada ou valorizada? De que maneira cada prática corporal sistematizada se relaciona com outros objetos culturais? Contextualização que deve também contemplar a reflexão sobre as possibilidades de acessar a prática corporal sistematizada na região em que se vive. Quais são os recursos disponíveis (públicos e privados) para a realização da prática corporal sistematizada? Quais são os agentes envolvidos em seu desenvolvimento? Como se pode ter acesso às instalações públicas para sua prática?

Dança folclórica

Fato da cultura popular de aceitação coletiva, que possui tradicionalidade, transferência do legado cultural às gerações futuras. Pode apresentar variantes que são decorrentes da forma espontânea de manifestação de cada grupo ou da sua transformação ao longo do tempo. Um fato folclórico permanece vigente enquanto tiver sentido para o grupo, senão torna-se histórico ou em estado “latente” até reaparecer, até se tornar significativo novamente. Não pode ser considerada folclórica uma dança da “moda”, comercial ou que se submete ao controle de uma instituição. A reprodução de uma dança folclórica caracteriza a projeção de um fato folclórico, uma das modalidades de utilização do folclore na escola. As outras possibilidades são: estudo, aproveitamento e iniciação à pesquisa do fato.

Elemento técnico-tático individual

Ação motora de um sujeito realizada no contexto de uma tarefa com interação direta entre adversários, produto de um processo complexo que envolve a leitura da situação, a escolha da ação mais adequada e a execução do movimento de acordo com a circunstância de jogo. O elemento técnico-tático individual não pode ser confundido, de jeito nenhum, com a dimensão externa ou observável da ação motora (gesto motor). Um movimento realizado fora do contexto produzido pela interação entre adversários não caracteriza um elemento técnico-tático individual.

Elementos do desempenho esportivo

Fatores coletivos e/ou individuais que influenciam na capacidade de produção de uma equipe e/ou um atleta respectivamente, num jogo ou prova esportiva. Existem diferentes denominações para esses fatores, neste Referencial, foram definidos como componentes do desempenho esportivo, na dimensão individual: habilidade técnica, tática individual, capacidade volitiva e capacidade física; na dimensão coletiva: tática grupal e tática coletiva: e tanto na individual como na coletivo: a estratégia esportiva.

Esportes com rede divisória ou parede de rebote

Modalidades que têm como objetivo arremessar, lançar ou bater na bola em direção a setores da quadra adversária em que o rival seja incapaz de devolvê-la para nosso lado da quadra, ou levá-lo a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento (Exemplos de esportes com rede divisória: voleibol, vôlei de praia, tênis, badminton, pádel, peteca, sepaktakraw; exemplos de esportes com parede de rebote: pelota basca, raquetebol, squash).

Esportes de campo e taco

Modalidades que têm como objetivo rebater a bola o mais longe que puder para tentar percorrer o maior número de vezes ou a maior distância possível entre as bases e, assim, somar pontos (Exemplos: beisebol, críquete, pesapallo, rounders, softbol, etc.).

Esportes de combate

Competições em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, na combinação de ações de ataque e defesa (Exemplo: boxe, esgrima, jiu-jítsu, judô, karatê, luta, sumô, taekwondo, etc.).

Esportes de invasão

Modalidades nas quais os jogadores tentam ocupar o setor da quadra/campo defendido pelo adversário para marcar pontos (gol, cesta, touchdown), protegendo simultaneamente o próprio alvo ou meta (basquetebol, corfebol, floorball, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei na grama, lacrosse, pólo aquático, rúgbi, etc.).

Esportes de marca

Modalidades baseadas na comparação dos registros mensurados em segundos, metros ou quilos (Exemplo: todas as provas do atletismo; como também patinação de velocidade; remo; ciclismo; levantamento de peso; etc.).

Esportes de precisão

Aqueles cujo objetivo central é arremessar/lançar um objeto procurando acertar um alvo específico estático ou em movimento, levando-se em consideração o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que o adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto/longe do que o adversário conseguiu deixar). (Exemplos: bocha, curling, croquet, golfe, sinuca, tiro com arco, tiro esportivo, etc.).

Esportes técnico-combinatórios

Aqueles em que a comparação de desempenho está centrada na dimensão estética e acrobática do movimento, dentro de determinados padrões ou critérios (Exemplos: todas as modalidades de ginástica: acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica, com trampolim; como também as provas da patinação artística, nado sincronizado, saltos ornamentais, etc.).

Habilidade técnica

Competência adquirida por um sujeito para realizar uma tarefa concreta. Trata-se da capacidade para resolver um problema motor específico, para dar uma resposta eficiente e econômica, com a finalidade de alcançar um objetivo preciso. É o resultado de uma aprendizagem, de frequência prolongada, que depende de um conjunto de recursos de que dispõe o indivíduo, ou seja, sua capacidade para transformar seu repertório de respostas (DURAND, 1988).

Intenções táticas individuais ou regras de ação

Princípios básicos para definir as ações mais convenientes frente às situações originadas nos esportes com interação entre adversários. Orientações que identificam as condições e os elementos a serem observados para que a atuação durante o jogo ou as lutas seja eficaz.

Práticas corporais introspectivas

Práticas corporais sistematizadas caracterizadas por movimentos suaves e situações de aparente imobilidade, como o caso de uma determinada postura ou de um exercício respiratório consciente, voltadas para a obtenção de uma maior consciência corporal, como consequência da atenção prestada às sensações somáticas produzidas por essas ações. Estas práticas podem ser denominadas de diferentes formas: introjetivas (LAGARDERA-OTERO; Lavega-Burgués, 2003), suaves (DORDENNE, 2004), alternativas (MATTHLESEN, 2005). (Exemplos: biodança, bioenergética, eutonia, antiginástica, método feldenkrais; yoga, tai chi chuan, liang gong/ginástica chinesa).

Proficiente

Este conceito é sinônimo de: competente, capaz, hábil. Ser proficiente numa prática corporal significa poder dar conta das exigências colocadas quando de sua realização no contexto do lazer. Trata-se de um grau de domínio da prática que permite ao sujeito “se virar” quando a realiza.

Sistema de jogo

Estrutura conceitual que distribui e coordena a movimentação de todos os jogadores de uma equipe no espaço de jogo com o objetivo de manter a organização do ataque e da defesa, e fazer a transição de um para outro (contra-ataque/retorno defensivo). Geralmente são denominados por meio de números cardinais que identificam um posicionamento esquemático dos jogadores em linhas que se formam em função da sua colocação (“4-4-2” ou “3-5-2” no futebol), ou também são denominados pela figura que formam (“diamante e um” no basquetebol; “recepção em W” no voleibol).

Subpapéis

Em um esporte de invasão, os jogadores ora desempenham o papel de atacantes (membros da equipe com a posse de bola), ora de defensores (membros da equipe sem a posse de bola). Além dessa grande divisão de papéis, é possível distinguir duas situações diferentes entre os atacantes: os que estão conduzindo a bola e os que estão sem a bola. Esta condição dos atacantes traz repercussões para a atuação dos defensores, uns vão marcar o atacante da outra equipe que está com a bola, e outros vão marcar aqueles que não estão com a posse de bola. Assim, com base nessa análise, nos esportes de invasão, é possível identificar, pelo menos, quatro **subpapéis** diferentes em função do desempenho dos jogadores: atacante com posse de bola, atacante sem posse de bola, defensor do atacante com posse de bola e defensor do atacante sem posse de bola.

Tática individual

Decisão tomada por um jogador para adequar sua ação às situações de jogo ou oposição gerada pelas práticas esportivas com interação entre adversários.

Técnica esportiva

Neste Referencial, entre as diversas definições existentes, **técnica esportiva** é entendida como: modelo ideal de movimento que serve para resolver um problema motor específico (LASIERRA et al. 1993), isto é, a representação simplificada e abstrata da forma de movimento mais adequado para solucionar um problema motor originado por uma modalidade esportiva. Seguem alguns exemplos de descrições de técnicas esportivas. A postura fundamental de expectativa no voleibol: “Pernas afastadas (aproximadamente a distância entre os ombros), um pé ligeiramente à frente, tronco semiflexionado e braços (quase unidos) à frente, ligeiramente semiflexionados” (ARAÚJO, 1994, p. 18). No futebol, chute em linha reta: “o jogador deverá bater na bola com a região medial, o distal do pé e sua ponta podem ser virados tanto para direita quanto para esquerda. A bola não deverá ser tocada com a parte mais alta do pé. Ao bater na bola, a articulação tíbio-társica deverá estar em flexão plantar” (FRISSELLI; MANTOVANI, 1999, p. 137).

Para consultar outros conceitos utilizados neste Referencial, ver Gonzáles, F.; Fensterseifer, P. (ORGS.). Dicionário crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí (2005)

ANEXO 2

Complemento do Mapa de Competências e Conteúdos - Esporte

179

Esportes		
Saberes corporais ¹¹		
Esportes para saber praticar: Voleibol		
	Competência	Conteúdo
5 ^o e 6 ^o	Usar de forma proficiente os elementos técnico-táticos básicos do voleibol.	Intenções técnico-táticas individuais do voleibol: <ul style="list-style-type: none"> – Procurar jogar com os companheiros; – No saque, colocar a bola numa zona de difícil recepção (saque por baixo); – Na recepção, deslocar-se para cobrir os espaços vazios, movimentar-se para defender, quando oportuno, e se posicionar de forma adequada para direcionar a bola para cima e para frente, procurando dar continuidade às ações da sua equipe; – No segundo toque, posicionar-se de forma adequada para passar a bola a um companheiro que se encontre em condições de dar continuidade às ações ofensivas; – Antes de o levantador da equipe receber a bola e realizar o levantamento, posicionar-se para finalizar o ataque, procurando jogar a bola num espaço da quadra adversária que dificulte as ações defensivas dos adversários.
7 ^o e 8 ^o	Usar de forma proficiente alguns elementos técnico-táticos avançados e de forma rudimentar combinações táticas elementares e básicas do voleibol. Atuar de forma ajustada em pelo menos um sistema de jogo de ataque e um de defesa no voleibol.	Intenções técnico-táticas individuais do voleibol: <ul style="list-style-type: none"> – Sacar buscando colocar a bola numa zona de difícil recepção (saque por baixo ou por cima); – Na recepção, cobrir os espaços vazios, movimentar-se para defender, quando oportuno, e se posicionar de forma adequada para jogar a bola para o alto e para frente, procurando dar continuidade às ações da sua equipe; – No segundo toque, posicionar-se de forma adequada para passar a bola a um companheiro que se encontre em condições de dar continuidade às ações ofensivas ou, quando oportuno, surpreender o adversário enviando a bola para um espaço vazio no campo contrário; – Antes de o levantador da equipe receber a bola e realizar o levantamento, posicionar-se para finalizar o ataque com uma cortada, procurando jogar a bola num espaço da quadra adversária que dificulte as ações defensivas dos adversários. <p>Sistemas de jogo: recepção de saque e ataque 6:0 5:1</p>
1 ^o	Usar elementos técnico-táticos avançados, combinações táticas elementares e sistemas de jogo posicional no voleibol. Ajustar a atuação técnico-tática individual de	Intenções técnico-táticas individuais do voleibol: <ul style="list-style-type: none"> – Sacar buscando colocar a bola numa zona de difícil recepção (saque por cima); – Na recepção, cobrir os espaços vazios, avisar os companheiros qual será sua ação e se movimentar para defender, quando oportuno, e se posicionar de forma adequada para jogar a bola para o alto ao companheiro levantador/passador, para que ele possa dar continuidade às ações da equipe; – No segundo toque, posicionar-se de forma adequada para passar a bola a um companheiro que se encontre em condições de finalizar em função das ações defensivas ou, quando oportuno, surpreender o adversário enviando a bola para um espaço vazio no campo contrário;

¹¹ Os saberes conceituais são os descritos no mapa de competências e conteúdos 4.1

	<p>acordo com os princípios de estratégia de jogo coletivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Antes de o levantador da equipe receber a bola e realizar o levantamento, posicionar-se para finalizar o ataque, utilizando diferentes técnicas para jogar a bola num espaço da quadra adversária que dificulte as ações defensivas dos adversários; – Quando estiver próximo da rede, aproximar-se da posição do jogador que finalizou, assumindo uma atitude defensiva, colaborando com os companheiros na proteção do ataque; – Procurar bloquear a cortada, coordenando o seu tempo de salto com o tempo de salto do adversário. <p>Combinações táticas e sistemas de jogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Durante o bloqueio da própria equipe, deslocar-se em atitude defensiva, protegendo a ação do companheiro, de acordo com sua posição e local da cortada; – Sistema de recepção do saque em “W”; defesa (3:2:1); proteção ao ataque da sua equipe em duas linhas (6 avançado).
2º e 3º	<p>Usar de forma proficiente elementos técnico-táticos avançados e combinações táticas elementares e básicas, sistemas de jogo no voleibol.</p>	<p>Intenções técnico-táticas individuais do voleibol:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sacar buscando colocar a bola no meio-campo oposto em condições de difícil recepção (saque por cima); – Na recepção, cobrir os espaços vazios, avisar os companheiros, movimentar-se para defender, quando oportuno, e posicionar-se de uma forma que o permita jogar a bola para o alto em direção ao jogador que está na posição 3, para que este possa escolher e realizar a ação que garanta maior ofensividade à equipe; – No segundo toque, posicionar-se de forma adequada para passar a bola, de frente ou de costas, ao companheiro que se encontra em melhores condições de finalizar, levando em consideração as ações defensivas dos adversários; – Antes de o levantador da equipe receber a bola e realizar o levantamento, posicionar-se para finalizar o ataque, utilizando diferentes técnicas para jogar a bola num espaço da quadra adversária que dificulte as ações defensivas dos adversários. <p>Combinações táticas e sistemas de jogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quando estiver perto da rede, aproximar-se da posição do jogador da sua equipe que deu a cortada, assumindo uma atitude defensiva de acordo com o sistema de cobertura de ataque combinado; – Quando estiver próximo da zona onde se realizará a cortada adversária, procurar realizar o bloqueio duplo, coordenando o tempo de salto com o companheiro de equipe e com o tempo da cortada do adversário; – Durante o bloqueio da sua equipe, deslocar-se em atitude defensiva protegendo a ação do companheiro, de acordo com sua posição e local de cortada, colaborando com os companheiros na proteção ao bloqueio. – Sistema de recepção do saque em “W”; defesa (3:2:1); proteção ao ataque da sua equipe em duas linhas (6 avançado). <p>Noções sobre comportamento estratégico:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Organização da equipe e forma de jogo de acordo com as características da própria equipe; – Organização da equipe e forma de jogo de acordo com as características da própria equipe e da equipe adversária.

Colaboradores na elaboração do Referencial Curricular

Álvaro Reischak de Oliveira
Ana Paula Pagliosa Bastos
Carmem Lúcia Soares
Cleia Inês Rigon Dorneles
Dari Francisco Göller
Fabrício Döring Martins
Felipe Wachs
Flávio Antônio de Souza Castro
Gilmar Wiercinski
Guelle Juarez Duarte Ribeiro
Ileana Wenez
Jaqueline Kempp
Leonardo Alexandre Peyré Tartaruga
Luis Eugênio Martiny
Marcela Cena
Marco Paulo Stigger

Marcos de Abreu Meira
Maria Simone Vione Schwengber
Mariane Hagemann Valduga
Mateus David Finco
Mauro Bertollo
Mônica Fagundes Dantas
Paulo do Nascimento
Paulo Evaldo Fensterseifer
Pere Lavega i Burgés
Raquel da Silveira
Robson Machado Borges
Rodolfo Rozengardt
Stela Maris Stefanello Stefanello
Tiago Silva Medeiros
Valter Bracht



182







Lições do

Rio Grande

