



SEED

CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Ensino Fundamental

Anos Finais

Volume 03 - Área de Ciências Humanas

CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Ensino Fundamental

Anos Finais

Volume 03 - Área de Ciências Humanas



GOVERNADOR

Paulo Hartung

VICE-GOVERNADOR

Ricardo de Rezende Ferraço

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Haroldo Corrêa Rocha

Subsecretária de Estado de Educação Básica e Profissional

Adriana Sperandio

Subsecretária de Estado de Planejamento e Avaliação

Mércia Maria de Oliveira Pimentel Lemos

Subsecretário de Estado de Suporte à Educação

Gilmar Elias Arantes

Subsecretário de Estado de Administração e Finanças

José Raimundo Pontes Barreira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Gestão.Info Consultoria, ES, Brasil)

E-mail: atendimento@gestaoinfo.com.br

-
- E77e Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação
Ensino fundamental : anos finais : área de Ciências Humanas / Secretaria da Educação. – Vitória :
SEDU, 2009.
112 p. ; 26 cm. – (Currículo Básico Escola Estadual ; v. 03)
- Conteúdo dos volumes : v. 01 - Ensino fundamental, anos finais, área de Linguagens e Códigos; v.
02 - Ensino fundamental, anos finais, área de Ciências da Natureza; v. 03 - Ensino fundamental, anos
finais, área de Ciências Humanas; v. 01 - Ensino médio, área de Linguagens e Códigos; v. 02 - Ensino
médio, área de Ciências da Natureza; v. 03 - Ensino médio, área de Ciências Humanas.
- Volumes sem numeração : Ensino fundamental, anos iniciais; Guia de implementação.
- ISBN 978-85-98673-04-2
1. Ensino - Espírito Santo (Estado) - Currículo. 2. Ensino fundamental - Currículo. 3. Ensino
fundamental - Ciências Humanas. 4. Ensino médio - Currículo. I. Título. II. Série.

CDD 372.19

CDU 373.3.016

CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

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

Paulo Freire



COORDENAÇÃO GERAL

Adriana Sperandio

Subsecretária de Educação Básica e Profissional

Leonara Margotto Tartaglia

Gerência de Ensino Médio

Patrícia Silveira da Silva Trazzi

Subgerência de Desenvolvimento Curricular do Ensino Médio

Janine Mattar Pereira de Castro

Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Valdelina Solomão Lima

Subgerência de Desenvolvimento Curricular do Ensino Fundamental

Maria do Carmo Starling de Oliveira

Gerência de Educação, Juventude e Diversidade

COMISSÃO CURRICULAR - SEDU

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

Equipe de Apoio

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

Assessora Especial

Marluza de Moura Balarini

CONSULTORAS

Najla Veloso Sampaio Barbosa

Viviane Mosé

ESPECIALISTAS

Ciências Humanas

André Luiz Bis Pirola e Juçara Luzia Leite - *História*

Eberval Marchioro e Marisa Teresinha Rosa Valladares - *Geografia*

Luis Antônio Dagios - *Ensino Religioso*

Marcelo Martins Barreira - *Filosofia*

Maria da Conceição Silva Soares - *Sociologia*

Ciências da Natureza e Matemática

Ângela Emília de Almeida Pinto e Leonardo Cabral Gontijo - *Física*

Claudio David Cari - *Biologia/Ciências*

Gerson de Souza Mol - *Química*

Maria Auxiliadora Vilela Paiva - *Matemática*

Linguagens e Códigos

Ana Flávia Souza Sofiste - *Educação Física*

Carlos Roberto Pires Campos - *Língua Portuguesa*

Adriana Magno, Maria Gorete Dadação Gonçalves e Moema Lúcia Martin Rebouças - *Arte*

Rita de Cássia Tardin - *Língua Estrangeira*

DIVERSIDADE

Andressa Lemos Fernandes e Maria das Graças Ferreira Lobino - *Educação Ambiental*

Inês de Oliveira Ramos Martins e Mariângela Lima de Almeida - *Educação Especial*

Leomar dos Santos Vazzoler e Nelma Gomes Monteiro - *Educação Étnico Racial*

Kalina Mareto Teao - *Educação Indígena*

Erineu Foerste e Gerda M. S. Foerste - *Educação no Campo*

Elieser Toretta Zen e Elizete Lucia Moreira Matos - *Educação de Jovens e Adultos*

PROFESSORES REFERÊNCIA

Ciências Humanas

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

Ciências da Natureza e Matemática

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

Linguagens e Códigos

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

Diversidade

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

Séries Iniciais

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

PROFESSORES COLABORADORES

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

SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO - TÉCNICOS

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

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

Prezado Educador,

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

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

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

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

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

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

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

Haroldo Corrêa Rocha
Secretário de Estado da Educação

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	----------

CAPÍTULO INICIAL

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

CAPÍTULO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

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



NOVO CURRÍCULO ESCOLAR

Apresentação

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

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

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

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

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

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

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

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

É sabido que a maior transformação da dinâmica escolar acontecerá por meio do currículo. O currículo é a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos. Portanto, o currículo forma identidades que vão sendo progressivamente construídas, por meio dos conhecimentos formal-

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

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

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

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

ser desenvolvido pela escola para a formação de seres humanos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa tarefa não é simples tendo em vista a escola estar inserida nessa sociedade caracterizada como desigual e injusta e, conseqüentemente, restringindo a percepção da realidade em sua complexidade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR

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

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

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

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

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

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

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

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

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Princípios norteadores

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

Valorização e afirmação da vida

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

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

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

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

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

O reconhecimento da diversidade na formação humana

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

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

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

A educação como bem público

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

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

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

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

A aprendizagem como direito do educando

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Conceituando currículo

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

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

Portanto, reconhece-se o currículo como *“um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana”*². E, nesse sentido, o currículo, no contexto histórico em que está inserido, necessita promover entre estudantes e professores a reflexão sobre as relações humanas e sociais que fazem parte do cotidiano escolar. Colocar em prática o currículo na escola significa discutir a formação humana por meio do trabalho pedagógico; e, sobretudo, evidenciar a qualidade dessa ação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Competências e habilidades

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

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

As competências são entendidas como a “capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articu-

lando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida”⁶.

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

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

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

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

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

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

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

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

A ideia de competências evidencia três ingredientes básicos⁹:

■ **Competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida:** competência, nesse sentido, significa, muitas vezes, o que se chama de talento, dom ou extrema facilidade para alguma atividade.

É como se fosse uma condição prévia, herdada ou aprendida;

■ **Competência como condição do objeto, independente do sujeito**

que o utiliza: refere-se à competência da máquina ou do objeto. Na escola, essa forma de competência está presente, por exemplo, quando julgamos um professor pela 'competência' do livro que adota ou da escola que leciona;

■ **Competência relacional:** essa terceira forma de competência é interdependente, ou seja, não basta ser muito entendi-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 O sujeito da ação educativa: o aluno

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 A DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA

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

Paulo Freire

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

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

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

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

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

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

por um currículo que atenda a essa universalidade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 A educação especial na perspectiva da inclusão escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

sujeitos que produzem suas existências a partir do cultivo dessa.

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

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

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

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

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

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

3.4 A Educação Ambiental como perspectiva de uma sociedade sustentável

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.6 A temática indígena no currículo escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 DINÂMICA DO TRABALHO EDUCATIVO

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

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

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

Como os alunos aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

verá levar em consideração alguns aspectos importantes:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Poderes instáveis na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANCHO, Juana. Inteligência: dimensões e perspectivas. **Revista Pátio**, n. 38, Maio/Jul. 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Grahal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, T.(Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução sobre as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____; CUNHA, Maria Isabel (Org.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. **Cultura, educação popular e escola pública**. Rio de Janeiro, 1996.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

6 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

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

Compreender o humano exige um pensamento complexo, transversal e dialógico,

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

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



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
História

6.1 História

6.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

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

Que história é essa?

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

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

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

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

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

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

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

A partir da década de 1970, a ênfase passou a ser, então, o reconhecimento de novos objetos, novos problemas e novas abordagens (a chamada Nova História), considerando as

alterações paradigmáticas das ciências. Como a realidade foi se tornando cada vez mais complexa, as abordagens culturais passaram a ser fundamentais para o preenchimento de lacunas e incertezas.

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

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

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

Uma História de múltiplos tempos, espaços, sujeitos e diálogos

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

No Brasil, a consolidação da História como disciplina escolar ocorreu após a independência, com o início da estruturação de um sistema de ensino para o império. O pensamento da elite política e intelectual apontava, cada vez mais, para a elaboração de uma História para a jovem nação, que pudesse ser difundida através da educação, colocando como central a questão da identidade nacional. Durante o início da república, quando foi instituído o processo de escolarização obrigatório, um ensino cada vez mais homogêneo deveria tornar o passado harmonioso, apagando as diferenças sociais e culturais, levando o Estado republicano a consolidar sua imagem de elemento atuante e protagonista da história nacional. O

ensino escolar, assim, revestido de conteúdos cívicos, deveria formar um determinado cidadão, trabalhador/ produtor/consumidor de acordo com a ordem capitalista que se consolidava no país.

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

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

Com o passar dos anos e o reinício da democracia, a disciplina escolar História recuperou sua autonomia e as imbricações entre cultura,

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

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

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

Uma sociedade democrática pede a participação de todos e cada um dos membros no desenvolvimento do potencial de cada um e da coletividade.

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

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

6.1.2 Objetivos da disciplina

... para querer saber...

Uma História que debate a ciência, a cultura e o trabalho

Considerando a tríade ciência, cultura e trabalho como as formas com as quais o

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

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

- a compreensão de que somos sujeitos diferentes e diversos, historicamente construídos e portadores de direitos;
- a dimensão ética de todo processo educacional;
- a percepção de que a História e seu ensino são objetos de si mesmos, sem perder de vista a articulação teoria/prática e destacando as etapas e as ferramentas do processo investigativo;
- uma proposta cujo eixo estaria em consonância com os mais recentes debates

que envolvem a História como ciência e sua função social;

- a interlocução das demais ciências sociais com o ensino da História, e com os demais saberes escolares;
- concepções como rupturas e continuidades, semelhanças e diferenças, passado e presente, proximidade e distância, antigo e moderno, urbano e rural, que, para além de suas dicotomias aparentes, ampliam noções como representações e processo;
- o reconhecimento das diferentes linguagens, textos e múltiplos olhares que estão presentes em nossa sociedade, (re)significando a noção de documento e considerando os procedimentos do historiador no trato com a História;
- a educação patrimonial (observação, registro, exploração e apropriação) como uma das estratégias do ensino da História ao considerar o meio ambiente histórico e o patrimônio vivo;
- o espaço historicamente construído e, portanto, inserido no processo do ensino da História em suas múltiplas temporalidades;
- as questões concernentes à memória (individual e coletiva, fragmentada e reconstruída, singular e plural), ressaltando a importância da consolidação de paradigmas identitários;

- a formação de uma consciência histórica, necessária nos processos de transformação social cuja base é o trabalho humano.

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

6.1.3 Principais alternativas metodológicas

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

Uma História que investiga, critica e interpreta

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

na elaboração de seu planejamento (objetivos, conteúdos e metodologias) é fator importante para tal empreendimento.

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

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

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

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

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

Livros, fontes orais, relatos, jornais, revistas, lendas, música, literatura, obras de arte, fotografia, patrimônio, vídeo e cinema, monumentos, documentos oficiais, datas comemorativas, objetos e museus... Fatos, fontes, conceitos e

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

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

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

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

A partir dessa compreensão, dividimos a proposta dos CBCs de História nos três seg-

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

Coerentemente com a concepção de História e seu ensino que permeia nossa proposta, no Ensino Fundamental, cada tópico foi dividido em três seções: *tematizando* (apresentação de sugestões e possibilidades temáticas), *proble-*

matizando (possibilidades de investigação e procedimentos), e *dialogando* (considerações com outros temas, disciplinas, cotidiano do aluno, diversidades, contextos etc., que podem ser realizadas durante o processo de construção do conhecimento histórico escolar).

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

ENSINO FUNDAMENTAL

Procedimentos Históricos

TEMAS ESTRUTURANTES

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

COMPETÊNCIAS COMUNS

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

6.1.4 Conteúdo Básico Comum - História

5ª Série

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
Histórias, sociedades e trabalho <ul style="list-style-type: none">Identificar a importância dos procedimentos históricos e geográficos na construção do conhecimento histórico escolar.	<ul style="list-style-type: none">Conhecer e relacionar dimensões espaço temporais simples a partir de noções conceituais: tempo, espaço, duração, sociedade e cultura.Ler diferentes tipos de documentos históricos.Comparar informações e discutir criticamente sobre as mesmas.Comparar os diferentes modos de organização do trabalho e suas consequências para a vida social.Exercitar diferentes tipos de narrativas e registros.Participar de tarefas grupais que convidem ao intercâmbio de opiniões, à consideração de diferentes pontos de vista e à necessidade de busca de consensos.Participar de ações que favoreçam o compromisso com os outros, com o meio ambiente, com instituições com as quais se convive diariamente, com a sociedade, com o planeta.Analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico, envolvendo a cidade e o campo.	<p>1) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none">A História e o ofício do historiador.História, memória, registros e instituições de guarda. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none">Memória enquanto direito humano. História enquanto processo em construção. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none">Noção de documento. Noção de verdade histórica. Contagem do tempo cronológico e suas diferentes periodizações. <p>2) Tematizando</p> <ul style="list-style-type: none">Os primeiros habitantes do Espírito Santo: puris, goitacazes, temiminós, botocudos, tupiniquim.O que acontece no Brasil.O que acontece na América. <p>Problematizando:</p> <ul style="list-style-type: none">Formas de trabalho.Relações de poder e relações sociais.Representações da natureza e do homem. <p>Dialogando:</p> <ul style="list-style-type: none">Conceito de trabalho.Considerar a noção de história e pré-história.

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

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

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

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

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

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

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

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

8.2.5 Referências

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

REVISTAS

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

NA REDE

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



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
Geografia

6.2 Geografia

6.2.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

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

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

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

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

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

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

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

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

Transformar esses anseios em um documento escrito exige negociações para torná-lo didático, dinâmico e flexível. Nessa perspectiva, o

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

Tornar essa concepção possível no currículo escolar implica considerar professores e alunos como sujeitos produtores e disseminadores de conhecimento, conscientes de sua cidadania, em formação permanente. Implica também considerar a multiplicidade

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

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

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

mundo para efetivação de uma escrita de vida compromissada com uma educação solidária e transformadora.

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

Dados, fatos e informações, ao se tornarem materiais para análises geográficas, exigirão a formação de um sujeito crítico que põe em dúvida o que ouve, vê e lê na rede internet, na televisão, em livros ou outros meios de comunicação, na escola, nas instituições ou nas ruas, para confrontar e relacionar com as

questões do cotidiano, abandonando a dogmatização de ‘verdades’ para produzir saberes. No entender de Kaercher (In PONTCHUSKA E OLIVEIRA, 2006, p. 224-225) é preciso “[...] fortalecer os valores democráticos e éticos, a partir de nossas categorias centrais, e [...] expandirmos cada vez mais o respeito ao outro, ao diferente [...] no combate às desigualdades e às injustiças sociais [...]”. Se ajudarmos nossos alunos a perceberem que a Geografia trabalha com as materializações das práticas sociais, estaremos colocando-a no seu cotidiano.” Como Moreira (1987) e Cavalcanti (1998), acredita-se que as contribuições da Geografia à formação humana ultrapassam a especificidade da localização espacial ao desvelar relações de poder no disciplinamento da organização do espaço geográfico, por meio de políticas e ideologias, o que possibilita a compreensão de que ao intervir em situações e arranjos predeterminados pela hegemonia do capital sobre sociedades e natureza, ações particulares e coletivas elevam a prática cotidiana ao nível da antropológica. Nasce daí a autonomia intelectual e a cidadania como expressões de organização coletiva na busca de direitos para uma sociedade justa e democrática.

A alfabetização cartográfica e a geográfica favorecem o desenvolvimento do raciocínio

crítico e o fortalecimento da ação criativa, que alicerçam a formação de homens e mulheres atuantes na comunidade local e global, solidários entre si, produtivos e respeitosos com a natureza.

6.2.2 Objetivos da disciplina

... para querer saber...

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

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

6.2.3 Principais alternativas metodológicas

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

Nas diferentes concepções pedagógicas do ensino de Geografia algumas metodologias são privilegiadas, quer seja atendendo aos

reclamos do momento didático instalado nas instituições escolares, quer seja devido às disponibilidades garantidas pela formação acadêmica de docentes ou pela infraestrutura de recursos didáticos na escola. A despeito de mudanças e flutuações teórico-metodológicas, o grupo de professores de Geografia, que se empenha em delinear a presente proposta de diretrizes curriculares da rede pública estadual, destaca um conjunto de alternativas metodológicas julgadas coerentes com a concepção pretendida.

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

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

A avaliação processual deverá envolver as diferentes fontes e linguagens exploradas pelo professor no trabalho pedagógico, explorando, sempre que possível, a associação

entre o cotidiano e o espaço geográfico. É importante que considere o potencial individual dos alunos, mesmo quando em atividades coletivas, negando comparação entre suas capacidades, habilidades e atitudes.

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

A aula de campo, a aula prática, o estudo do meio sustentarão alternativas metodológicas, como a observação e a coleta de dados por meio de instrumentos, por exemplo a bússola, o relógio do sol, a biruta, o pluviômetro, o altímetro, o termômetro, o cata-vento, o mapa, as cartas, as fotografias aéreas, as imagens de satélites, os molinetes, os infiltrômetros e tantos outros próprios da Geografia, construídos como procedi-

mentos de aprendizagens, com materiais simples ou adquiridos como parte de um conjunto necessário às intervenções e aos estudos da área. A sala ambiente se torna, então, uma necessidade pela possibilidade de funcionamento como laboratório da ciência geográfica, no encontro entre prática e teoria, integrando experimentos de ordem social e física.

Para realização e concretização desses procedimentos e elaboração dos recursos que lhes são necessários, torna-se preciso garantir condições de planejamento, organização, elaboração e execução, além da respectiva infraestrutura (em especial para realização de aulas de campo e organização de salas ambiente) sem o que as intenções metodológicas se tornam promessas vazias, com graves prejuízos ao ensino e à prática da Geografia.

Eixos:

Conceituais:

1. Espaço geográfico
2. Paisagem
3. Lugar
4. Região
5. Território

6. Sociedade
7. Natureza
8. Meio ambiente

Procedimentais:

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

Atitudinais:

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

6.2.4 Conteúdo Básico Comum - Geografia

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

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

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

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

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

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar semelhanças e diferenças em paisagens, que permitam relacionar e comparar territórios, regiões e populações. 2. Aplicar procedimentos de pesquisa para produzir dados e informações que permitam compreender fatos, fenômenos e processos geográficos. 3. Fazer uso de diferentes escalas espaciais e temporais para localização e identificação de fatos, fenômenos e processos geográficos. 4. Reconhecer-se como sujeito na produção coletiva do espaço geográfico, avaliando possibilidades de intervenção que promovam a sustentabilidade global. 5. Exercitar valores humanos em situações-problemas e no cotidiano como contribuição à construção de espaço geográfico solidário e sustentável. 6. Ler e interpretar representações cartográficas e geográficas, registrando por meio delas aprendizagens sobre o espaço geográfico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Efetuar diferentes procedimentos de pesquisa e usar diferentes linguagens para estudos geográficos. 2. Selecionar informações e dados na ampliação e no aprofundamento de estudos sobre paisagens e seu uso pelas sociedades. 3. Localizar e identificar diferentes tipos de expressões paisagísticas. 4. Associar o potencial paisagístico às condições de produção e de organização das sociedades. 5. Caracterizar paisagens, relacionando processos de ocupação do território e manutenção da sustentabilidade planetária. 6. Investigar conflitos causados pela apropriação de recursos paisagísticos e suas implicações nas sociedades. 	<p>APRENDIZAGENS E SABERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paisagens da América e da África como focos de estudo das paisagens do mundo. Relevo e paisagens. Climas e paisagens. Recursos hídricos e paisagens. Formações vegetais e paisagens. Bacias hidrográficas, rios e lagos, oceanos e mares: relações com as paisagens. As sociedades transformando paisagens. <p>LINGUAGENS E DIZERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paisagens da América e da África: mapeamentos e representações comparativas com outras paisagens. Produção de textos sobre paisagens e sociedades: usos e transformações. A ação dos tempos sobre as paisagens: gráficos de escalas geológicas. <p>PESQUISAS E FAZERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações entre América e África: um estudo a partir das paisagens e seu uso pelas sociedades. Paisagens, natureza, sociedade e tempos. Observação. Pesquisas em imagens. Pesquisas bibliográficas: processos de formação das paisagens, elementos e formas. <p>SENSIBILIDADES E PODERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ética e a estética no uso de paisagens geográficas: inclusão e exclusão social. Lazer e turismo: a paisagem midiaticizada. A especulação financeira dos recursos paisagísticos: exploração, apropriação, uso. A relação das paisagens africanas e americanas para populações africanas na escravidão. Relação paisagens e populações indígenas na América e na África.

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

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

6.2.5 Referências

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

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



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
Ensino Religioso

6.3 Ensino Religioso

6.3.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3.2 Objetivos da disciplina

Objetivo Geral

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

Objetivos Específicos

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

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

6.3.3 Principais alternativas metodológicas

A reflexão sobre a religiosidade é bastante nova no âmbito da educação escolar. Por isso preferimos indicar apenas algumas linhas norteadoras. Esperamos com isso contribuir na reflexão sobre o lugar da religiosidade na educação.

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

Estudar o fenômeno religioso, requer, por sua própria natureza, uma metodologia dialógica e contextual. Para alcançar seus objetivos o Ensino Religioso deve partir das experiências e dos conhecimentos prévios dos estudantes,

saber conectar informação, reflexão e ação. Por isso a educação da religiosidade é uma tarefa complexa. Implica ainda a articulação de dois conceitos e das possíveis relações entre eles: educação e religiosidade.

Por uma compreensão de religiosidade:

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

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

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

as várias confissões religiosas. Observe-se que a dimensão coletiva não tem como suplantar a dimensão pessoal, visto que se assim o fizesse tornar-se-ia opressiva.

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

Por uma compreensão de educação:

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

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

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

Essa postura se traduz em:

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

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

O ENSINO RELIGIOSO: SEUS EIXOS E CONTEÚDOS

O Ensino Religioso na sua articulação destaca alguns aspectos fundamentais para a sua

concretização, tais como: as contribuições das áreas afins, como a Antropologia, Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Ciências da Religião e Teologias; a busca permanente do sentido da vida; a superação da fragmentação das experiências e da realidade; o pluralismo religioso; a compreensão do campo simbólico; e a necessidade de evitar o proselitismo. Tendo presente a riqueza e a complexidade do campo religioso, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, para a efetivação dessa área de conhecimento, definiu cinco eixos e os respectivos conteúdos:

- **Culturas e Tradições Religiosas.** Esse eixo desenvolve os temas decorrentes da relação entre cultura e tradição religiosa, tais como: a ideia transcendente na visão tradicional e atual; a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos; a função política das ideologias religiosas; e as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo.
- **Teologias.** Esse eixo analisa as múltiplas concepções do transcendente. Dentre os conteúdos destacam-se: a descrição das representações do transcendente nas tradições religiosas; o conjunto de muitas crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel nas tradições religiosas; e as possíveis respostas norteadoras do senti-

do da vida: a ressurreição, reencarnação, ancestralidade, nada.

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

transcendente, consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

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

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

6.3.4 Conteúdo Básico Comum - Ensino Religioso

5ª a 8ª Séries

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

continuação

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

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

6.3.5 Referências

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

SITES

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

ISBN 978-85-98673-04-2



Secretaria
da Educação

