



CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Ensino Médio
Volume 01 - Área de Linguagens e Códigos

CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

Ensino Médio
Volume 01 - Área de Linguagens e Códigos



GOVERNADOR

Paulo Hartung

VICE-GOVERNADOR

Ricardo de Rezende Ferraço

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Haroldo Corrêa Rocha

Subsecretária de Estado de Educação Básica e Profissional

Adriana Sperandio

Subsecretária de Estado de Planejamento e Avaliação

Mércia Maria de Oliveira Pimentel Lemos

Subsecretário de Estado de Suporte à Educação

Gilmar Elias Arantes

Subsecretário de Estado de Administração e Finanças

José Raimundo Pontes Barreira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Gestão.Info Consultoria, ES, Brasil)

E-mail: atendimento@gestaoinfo.com.br

E77e Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação
Ensino médio : área de Linguagens e Códigos / Secretaria da Educação. – Vitória : SEDU, 2009.
132 p. ; 26 cm. – (Currículo Básico Escola Estadual ; v. 01)

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

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

ISBN 978-85-98673-05-9

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

CDD 373.19

CDU 373.5.016

CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

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

Paulo Freire



COORDENAÇÃO GERAL

Adriana Sperandio

Subsecretária de Educação Básica e Profissional

Leonara Margotto Tartaglia

Gerência de Ensino Médio

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

Equipe de Apoio

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

Assessora Especial

Marluza de Moura Balarini

CONSULTORAS

Naíla Veloso Sampaio Barbosa

Viviane Mosé

ESPECIALISTAS

Ciências Humanas

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

Ciências da Natureza e Matemática

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

Linguagens e Códigos

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

DIVERSIDADE

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

PROFESSORES REFERÊNCIA

Ciências Humanas

Adélia M. Guaresqui Cruz, Agnes Belmonci Malini, Alaide Trancoso, Alaércio Tadeu Bertollo, Alan Clay L. Lemos, Alcimara Alves Soares Viana, Alecina Maria Moraes, Alexandre Nogueira Lentini, Anelita Felício de Souza, Ângela Maria Freitas, Angélica Chiabai de Alencar, Angelita M. de Quadros P. Soprani, Antônio Fernando Silva Souza, Cristina Lúcia de Souza Curty, Dileide Vilela de Oliveira, Ediane G. Morati, Edilson Alves Freitas, Edimar Barcelos, Eliana Aparecida Dias, Eliana C. Alves, Eliethe A. Pereira, Elisângela de Jesus Sousa, Elza Vilela de Souza, Epitácio Rocha Quaresma, Erilda L. Coelho Ambrozio, Ernani Carvalho Nascimento, Fabiano Boscaglia, Francisco Castro, Gilcimar Manhone, Gleydes Myrna Loyola de Oliveira, Gracielle Bongiovani Nunes, Hebnézer da Silva, Ilia Crassus Pretrelonga, Ires Maria Pizetta Moschen, Israel Bayer, Ivanete de Almeida Pires, Jane Pereira, Jacqueline Oliozi, João Carlos S. Fracalossi, João Luiz Cerri, Jorge Luis Verly Barbosa, José Alberto Laurindo, Lea Sílvia P. Martinelli, Leila Falqueto Drago, Lúcia H. Novais Rocha, Luciene Maria Brommenschenkel, Luiz Antonio Batista Carvalho, Luiz Humberto A. Rodrigues, Lurdes Maria Lucindo, Marcia Vânia Lima de Souza, Marcos André de Oliveira Nogueira Goulart, Marcelo Ferreira Delpupo, Margarida Maria Zanotti Delboni, Maria Alice Dias da Rosa, Maria da Penha E. Nascimento, Maria da Penha de Souza, Maria de Lourdes S. Carvalho Moraes, Maria Elizabeth I. Rodrigues, Maria Margareti Perini Fiorot Coradini, Marlene M. R. Patrocínio, Marluze Furtado de Oliveira Moronari, Marta Margareti 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, Delcimair da Rosa Bayerl, Edilene César Santana, Edson de Jesus Segantine, Edy Vinicius Silveiro da Silva, Elizabeth Detone Faustini Brasil, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Erika Aparecida da Silva, Giuliano César Zonta, Irineu Gonçalves Pereira, Jainaina Nielsen de Souza Corassa, Jarbas da Silva, Jomar Apolinário Pereira, Linderlei Teixeira da Silva, Luciane Salaroli Ronchetti, Mara Cristina S. Ribeiro, Marcio Vieira Rodrigues, Maria Alice Dias da Rosa, Maria Aparecida Rodrigues Campos Salzani, Maria Nilza Corrêa Martins, Maria de Glória Sousa Gomes, Marlene Athaide Nunes, Organdi Mongin Rovetta, Patrícia Maria Gagno F. Bastos, Paulo Alex Demoner, Paulo Roberto Arantes, Pedro Guilherme Ferreira, Renan de Nardi de Crignis, Renata da Costa Barreto Azine, Renato Köhler Zanqui, Renato Santos Pereira, Rhaiany Rosa Vieira Simões, Sandra Renata M. Monteiro e Wagner Matos Silva.

Linguagens e Códigos

Alessandra Senna Prates de Mattos, Ana Cláudia Vianna Nascimento Barreto, Ana Helena Sfalsim 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 Guilo, Lígia Cristina Magalhães Bettero, Luciene Tosta Valim, Magna Tereza Delboni de Paula, Márcia Carina Marques dos Santos Machado, Maria Aparecida Rosa, Maria do Carmo Braz, Maria Eliana Cuzzuol Gomes, Marta Gomes Santos, Núbia Lares, Raabh Pauer Mara Adriano de Aquino, Renata Garcia Calvi, Roberto Lopes Brandão, Rosângela Vargas D. Pinto, Sebastiana da Silva Valani, Sônia Maria da Penha Surdine Medeiros, Vivian Rejane Rangel.

Diversidade

Adalberto Gonçalves Maia Junior, Adna Maria Farias Silva, Ana Paula Alves Bissoli, Anderson Soares Ferrari, Angélica Chiabai de Alencar, Antônio Fernando Silva Souza, Aurelina Sandra Barcellos de Oliveira, Cátia Aparecida Palmeira, Célia Silva de Oliveira, Christina Araújo de Nino, Edna dos Santos Carvalho, Elenivar Gomes Costa Silva, Eliane dos Santos Menezes, Elzimeire Abreu Araújo Andrade, Evelyn Vieira, Hebnézer da Silva, Ires Maria Pizzetta Moschen, Irineu Gonçalves Pereira, Ivonete Ribeiro de Oliveira Pereira, João Luiz Cerri, João Firmino, Léa Sílvia P. Martinelli, Luciene Tosta Valim, Luciete de Oliveira Cerqueira, Marcos Leite Rocha, Margaret 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, Marilene Lúcia Merigueti, Nourival Cardozo Júnior, Rafaela Teixeira Possato de Barros, Rogério de Oliveira Araújo, Rony Cláudio de Oliveira Freitas, Roseane Sobrinho Braga, Sara Freitas de Menezes Salles, Tarcísio Batista Bobbio.

SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO - TÉCNICOS

SRE Afonso Cláudio: Iracilde de Oliveira, Lúcia Helena Novais Rocha, Luzinete de Carvalho e Terezinha M. C. Davel. SRE Barra de São Francisco: Ivonete Ribeiro de Oliveira Pereira, Luciana Oliveira, Maria Adelinia Vieira Clara, Marlene Martins Roza Patrocínio e Mônica Valéria Fernandes. SRE Cachoeiro de Itapemirim: Janet Madalena de Almeida N. Cortez, Regina Zumerle Soares, Silma L. Perin e Valéria Perina. SRE Carapina: Lucymar G. Freitas, Marluze Alves Assis e Rita Pelleccchia. SRE Cariacica: Ivone Maria Krüger Volkens, Iza klipel, Madalena A. Torres, Maria Aparecida do Nascimento Ferreira, Neusimar de Oliveira Zandonaide e Silvana F. Cezar. SRE Colatina: Kátia Regina Zuchi Guilo, 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 Guimarães, Ilza Reblim, Ivone Braga Rosa, Luciane R. Campos Cruz, Maria Aparecida Soares de Oliveira e Marilene O. Lima.

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

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 MÉDIO

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

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



NOVO CURRÍCULO ESCOLAR

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 formalmente 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

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 consequentemente as oportunidades de aprendizagem, possibilitando aos estudantes conhecimentos e

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

Capítulo Inicial

1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR

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

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

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

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

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

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

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

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

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Princípios norteadores

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

Valorização e afirmação da vida

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

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

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

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

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

O reconhecimento da diversidade na formação humana

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

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

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

A educação como bem público

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

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

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

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

A aprendizagem como direito do educando

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Conceituando currículo

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

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

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

*educativo e a formação humana”*².

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Competências e habilidades

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

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

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

lando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida”⁶. As habilidades são entendidas como desdobramentos das competências, como parte que as constituem. Comumente, expressam a forma de o aluno conhecer, fazer, aprender e manifestar o que aprendeu. Para Macedo “a competência é uma habilidade de ordem geral,

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

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

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

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

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

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

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

A ideia de competências evidencia três ingredientes básicos⁹:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 O sujeito da ação educativa: o aluno

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A Psicologia, a Sociologia, a Psicanálise, a História, a Antropologia, a Filosofia, enfim, muitas ciências têm contribuído para o

estudo e a compreensão da infância. Os diálogos com as teorias de um lado e as lutas políticas em defesa dos direitos da criança, ora empurrando para frente o momento da maturidade, os adultiza, ora jogando para traz

a curta etapa da infância, os infantiliza.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 A DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA

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

Paulo Freire

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

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

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

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

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

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

por um currículo que atenda a essa universalidade.

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

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

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

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.

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. E 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 Tupinikim e 237, Guarani, localizados no município de Aracruz.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 DINÂMICA DO TRABALHO EDUCATIVO

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

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

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

Como os alunos aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens?

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

soz 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 autoreflexão 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: Papirus, 1997.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PENIN, Sonia T. S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas, SP: Papirus, 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: Papirus, 1998.

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

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

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

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

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



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

Capítulo Ensino Médio

6 ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS – ENSINO MÉDIO

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

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

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

Como marco e herança social, a linguagem é produto e produção cultural e, tal como

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

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

A **Língua Portuguesa**, na educação escolar, compreende a língua como um objeto histórico, irregular, variável, gerenciado por seus usuários para promover-lhes a interação com outras pessoas. Da perspectiva da enunciação, a língua pode ser concebida como um conjunto de signos utilizados na comunicação, e, a linguagem, a atividade discursiva, a forma de pôr a língua em movimento. O espaço privilegiado para isso é a interlocução, compreendida como o local de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos. Pensar a linguagem a partir do processo de interlocução significa instaurar o processo educacional sobre a singularidade dos sujeitos, em contínua constituição,

à medida em que interagem com os outros. Isso significa que o aluno deve ser o sujeito da aprendizagem e o sujeito de seu texto, porquanto é ele quem realiza a interação e produz o conhecimento.

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

A **Educação Física** pode ser compreendida como área que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde e relacionando-se com as produções culturais

que envolvem aspectos lúdicos e estéticos. Essa disciplina deixa de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção da aptidão física e ao desempenho de atividade física, tomando a ideia de que a linguagem humana é produto da cultura e que a comunicação é um processo cultural. Sendo assim, a linguagem corporal como produto da cultura deve ser abordada com base nos temas da “cultura corporal” humana. Essa visão contempla o eixo da cultura, mas não descarta o eixo do trabalho que surge como possibilidade de garantir a contribuição da Educação Física na formação humana, na construção de uma postura reflexiva no mundo do trabalho. Além disso, reconhece o eixo ciência na realização da transposição do saber comum ao saber sistematizado e contextualizado.

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

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

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

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

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



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
Língua Portuguesa

6.1 Língua Portuguesa

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

As condições de gênero, de relações étnico-raciais na formação humana dos modos como se produzem as identidades socioculturais e como nessa construção deve auferir espaço

privilegiado a consciência ambiental, tanto do patrimônio natural quanto do histórico, configuram-se, também, como princípios seriamente considerados.

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

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

* (epistemo= conhecimento /lógico=estudo)

humana em situações de atuação no social por meio de práticas discursivas materializadas em textos orais, escritos ou em outras modalidades discursivas. Por essa razão, devem os textos constituir-se no objeto de estudo da língua e o trabalho de escritura e leitura, de um modo geral, favorecer ao sujeito a apropriação do código como forma de representação cultural (GERALDI, 1991; KOCH, 1998; ANTUNES, 2003).

Com relação à concepção de escrita, essa é defendida de modo tão interativo e dialógico, dinâmico e negociável, quanto a fala. Essa perspectiva supõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações, das intenções pretendidas. Toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e estabelece relações com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Elaborar um texto escrito significa empreender uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, por meio de sinais gráficos. Deixa, pois, o texto de ser concebido como uma estrutura acabada, para ser compreendido em seu próprio processo de organização, verbalização e construção (GERALDI, 1991).

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

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

e reaprenda não para os alunos, mas com os alunos.

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

6.1.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

Considerando-se o plano da linguagem como base essencial para a produção e transmissão de todo conhecimento institucionalizado e de mundo, e da cultura, deve-se entendê-la como o meio sem o qual todos os outros não poderiam existir. Isso porque sem a linguagem articulada seria difícil apreender o mundo, torná-lo objeto de conhecimento, e transformá-lo, ou sobre ele intervir. Serve, pois, a linguagem à variabilidade do homem, à sua diversidade – único elemento comum a todos os homens – à atuação do homem no mundo, à tarefa cuidadosa de levá-lo a refletir sobre a consciência, a ter sua marca identitária (DAMATTA, 2000).

Serve, ainda, a linguagem para que o homem constitua-se sujeito no mundo, torne-se um *ens sociale*, interaja com o outro e reflita sobre si mesmo, a partir do contato com outros sujeitos. Considerando-se o caráter simbólico da linguagem, o sujeito, por meio de atividades de leitura e compreensão de textos, estabelece uma relação próxima com a escrita e, nessa tarefa, fala de si, do outro e do mundo, atribuindo novos sentidos aos seus processos subjetivos. Portanto, a competência de o sujeito interagir no e com o mundo ocorre por via da linguagem, meio em que as realidades são construídas. Isso significa dizer que os conhecimentos são construídos por meio da linguagem, em que ações dos sujeitos produtores são controladas ou geridas por outros sujeitos. Nessa tarefa, o sujeito se desenvolve e se socializa. É, pois, na interação com as diversas instituições sociais, por meio da linguagem e de seus distintos níveis e registros, que o sujeito aprende e apreende as maneiras de funcionamento da própria língua – como código e como enunciado – e com isso constrói seus conhecimentos com relação ao seu uso nos diversos contextos.

Sendo o homem um sujeito historicamente construído, são suas atividades, com o uso da linguagem e da língua, marcadas pelo

contexto socio-histórico e pontilhadas pelos significados e sentidos, de acordo com os contextos onde foram produzidas. Tais atividades capacitam-no a agir e a transformar a mesma história que o construiu, ressignificando-a, para construir sua identidade social e cultural.

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

A partir da compreensão de que é dentro e pela língua que o indivíduo e a sociedade se determinam mutuamente, e considerando como Castells (2002), que a identidade é a constituição de significados a partir de um ou vários atributos culturais, disponíveis no ambiente social, o aluno deverá saber que a língua é o principal elemento para o processo de individualização, pois, além de suas características próprias, funciona como veículo, forma e ambiente por onde surgem a maior parte dos demais atributos. Assim, a

troca que permite ao indivíduo elaborar uma visão de si mesmo e de sua identidade ocorre por meio da língua, inicialmente a falada. Em alguns casos, como nas sociedades ágrafas e dos analfabetos, a forma falada prevalecerá durante toda a vida do indivíduo, enquanto nos ambientes de escrita, outras modalidades de trocas culturais com a sociedade poderão ocorrer. O fato é que, sendo o ser humano uma criatura linguística, e sendo o mundo onde age conhecido e descrito por meio da língua, nada existe fora do domínio da língua. Deverá o aluno ter a consciência de que a língua, o discurso, o texto, o jargão, tudo é variável, mas não a mensagem que transmitem. Isso, para refletir sobre a opressão que está enraizada na maneira como nós e os outros somos construídos linguisticamente, na maneira como somos posicionados por palavras em relação a outras tantas palavras ou por códigos, estruturados em forma de língua. O aluno precisa conceber que nosso ser, nossa identidade e até nossa subjetividade são constituídos por meio da língua (MACNALLY, 1999), que o domínio da língua padrão permitir-lhe-á se comportar em determinadas situações formais do cotidiano.

No caso da Literatura, essa propicia ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, capacita-o a lidar com o simbólico e a interagir consigo mesmo, com o outro e com o

mundo em que vive, possibilitando-lhe assumir uma postura reflexiva, tomando consciência de si e do outro em relação ao universo letrado, tornando-se capaz de ser protagonista de uma ação transformadora. A Literatura propicia, ainda, uma reflexão política ao educando em reconhecimento do ser humano como um ser histórico social que sofre transformações com o decorrer do tempo.

6.1.2 Objetivos da disciplina

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

Língua

1. Favorecer que o aluno conheça como e por que determinadas práticas de linguagem e determinados usos da língua, e de diferentes linguagens, são historicamente legitimados e transitam segundo demandas específicas.

2. Proporcionar uma compreensão das normas gerais do funcionamento da língua, permitindo que o aluno veja-se incluído nos processos – de produção e compreensão textual – que se implementam na escola, ou fora dela.
3. Favorecer um olhar sobre os conjuntos de normas e fatores que concorrem para a variação e variabilidade linguística, textual e pragmática, necessários à leitura e à escrita, sendo o texto o referencial de partida.

Linguagem

1. Permitir que o aluno interaja crítica e ludicamente com diferentes manifestações da linguagem em situações de produção e leitura de textos escritos, orais, imagéticos, digitais, entre outros.
2. Possibilitar uma experiência com as diferentes manifestações da linguagem, como a dança, o teatro, a música, a escultura, a pintura e o movimento do corpo, bem como com a variedade de ideias, culturas e formas de expressão, reconhecendo nessas manifestações as marcas da diversidade humana.
3. Permitir que o estudante conceba a linguagem como espaço propício para a tomada de consciência acerca das desigualdades sociais, e da necessidade de sua atuação com vistas a uma sociedade mais justa.

4. Propiciar o conhecimento da linguagem verbal e não-verbal (inclusive Libras e Braille) para que o aluno possa interagir com vários sujeitos em suas especificidades linguísticas.

Literatura

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

Cultura e Conhecimento de Mundo

1. Criar condições para que os alunos construam sua autonomia na sociedade contemporânea – tecnologicamente

complexa e globalizada – comprometidos com a preservação da memória cultural e do patrimônio natural capixabas.

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

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

6.1.3 Principais alternativas metodológicas

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

No caso do ensino de atividades de escrita, essas devem partir de condições concretas de produção. Toda escrita pressupõe uma reescrita e um planejamento para execução de cada etapa (planejar, escrever, reescrever). Ao final, utilizar a escrita como ferramenta

de integração do aluno à vida de seu meio social. *Grosso modo*, as aulas de português deverão configurar-se como espaço para o aluno falar, ouvir, ler e escrever textos em Língua Portuguesa.

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

Para as atividades de leitura, recomenda-se explorar diversos gêneros textuais e literários, considerando a leitura imagética, silenciosa, oral e coletiva; lançar mão de reportagens jornalísticas, escolhidas pelo aluno, transformando-o em protagonista, repórter por um dia; explorar leituras de materiais concretos relacionados ao seu cotidiano, tais como rótulos, passagens e bulas, destacando a visão que o aluno tem

sobre o objeto, e dirigir leituras de textos conhecidos dos alunos, tais como parlendas, cantigas de roda, quadrinhas.

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

A produção de textos poderá ocorrer por meio de dobraduras, cantinho de leitura,

listagem de time de futebol, animais, flores, agenda telefônica, endereços dos alunos em ordem alfabética, encartes de supermercados, receitas, produção de história em quadrinhos, bilhetes, poesias, recorte de palavras, correio escolar, cartão de felicitações, jornais, entrevistas, piadas, excursões, transformação de um gênero textual em outro, entre tantos. Outra alternativa metodológica é a produção de um texto oral após leitura de uma narrativa.

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

6.1.4 Conteúdo Básico Comum – Língua Portuguesa – Ensino Médio

1º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
• Ampliar a competência comunicativa. • Conhecer a norma culta da língua. • Utilizar diferentes linguagens e tipologias textuais. • Interatuar com dados, argumentos, fatos e informações contidos em diferentes textos. • Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente. • Conviver, crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizado em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, entre outras. • Demonstrar capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. • Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando sua diversidade sociocultural.	• Ler e escrever com proficiência. • Utilizar a língua de forma competente em diversas situações de comunicação. • Situar a Língua Portuguesa no tempo e no espaço, a partir de sua história e formação. • Reconhecer o papel da cultura brasileira na formação da identidade cultural de seus sujeitos. • Compreender as funções sociais do texto. • Reproduzir textos lidos, por meio de operações intertextuais. • Compreender, analisar e criticar o conteúdo de diferentes modalidades textuais. • Extrair informações do texto que permitam atribuir sentido e refletir sobre o uso da gramática textual. • Compreender e interpretar textos históricos e literários.	Eixo Linguagem • O signo linguístico. O texto e a produção de sentido: autor, locutor, enunciador, leitor virtual, alocutário, destinatário. • Intencionalidade, conhecimento compartilhado e aceitabilidade. • Intertextualidade implícita e explícita. • Funções da linguagem. • Denotação e conotação. • Variantes linguísticas. • Gêneros textuais: relato, conto, crônica, notícia, relatório, artigo científico, textos publicitários. • Semântica: ambiguidade, figuras de linguagem, sinonímia, antononímia, paronímia, homonímia, hiponímia, hiperonímia. Eixo Conhecimento Linguístico • Origem da Língua Portuguesa. • A influência indígena e africana na formação da Língua Portuguesa do Brasil. • Teoria literária: conceito de Literatura, definição do método e do objeto de pesquisa literários.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
	• Revisar os próprios textos e reescrevê-los numa ação epilinguística. • Identificar as funções da linguagem, apontar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo. • Explorar as relações entre a linguagem coloquial e a formal nos diferentes textos. • Construir argumentos consistentes a partir de informações para usos diversos. • Relacionar textos literários a partir de concepções estéticas, estilo do autor e contexto histórico-social, político e cultural; estabelecer relações entre eles e seus distintos contextos, inferindo as escolhas de temas, gêneros, discursivos e recursos expressivos dos autores. • Executar, a partir das orientações contidas no texto ou ilustração, os procedimentos necessários à realização de um experimento ou fenômeno de natureza científica ou social. • Ajuizar questões acerca de temas diversos, relacionados à bioética, à diversidade cultural e à política, apresentando argumentos consistentes que legitimem seu ponto de vista. • Solucionar problemas da sociedade em que está inserido, numa atitude de gerência de sua casa, vida, bairro, cidade. • Ouvir opiniões diversas sobre como atuar em situações-problema e como tomar decisões, construindo argumentações consistentes. • Pesquisar temas relevantes da contemporaneidade, empreendendo as etapas metodológicas da pesquisa, e apresentar os resultados dessa em forma de pequenos artigos.	Eixo Cultura, Sociedade e Educação • Literatura Medieval Portuguesa. • O Ciclo Humanístico e Renascentista e a literatura portuguesa. O contexto da navegações. • A América Pré-colombiana e a produção cultural do homem da pré-história brasileira. • Conceito de colonialismo e neocolonialismo. A literatura dos viajantes e a literatura informativa sobre o Brasil. • Conceito de aculturação. A aquisição e seus efeitos maléficos sobre a cultura brasileira: delação, bisbilhotice, hipocrisia e preconceito. • Arte barroca portuguesa e brasileira. O barroco mineiro. Arcadismo português e brasileiro. • A arcádia mineira e a incondência. • Metodologia científica e normas básicas da ABNT.

2º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
• Ampliar a competência comunicativa. • Conhecer a norma culta da língua. • Utilizar diferentes linguagens e tipologias textuais. • Interatuar com dados, argumentos, fatos e informações contidos em diferentes textos. • Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente. • Conviver, crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizado em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, entre outras. • Demonstrar capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.	• Ler e escrever com proficiência. • Utilizar a língua de forma competente em diversas situações de comunicação. • Situar a Língua Portuguesa no tempo e no espaço, a partir de sua história e formação. • Reconhecer o papel da cultura brasileira na formação da identidade cultural de seus sujeitos. • Compreender as funções sociais do texto. • Reproduzir textos lidos, por meio de operações intertextuais. • Compreender, analisar e criticar o conteúdo de diferentes modalidades textuais. • Extrair informações do texto que permitam atribuir sentido e refletir sobre o uso da gramática textual. • Compreender e interpretar textos históricos e literários. • Revisar os próprios textos e reescrevê-los numa ação epilinguística. • Identificar as funções da linguagem, apontar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo. • Explorar as relações entre a linguagem coloquial e a formal nos diferentes textos. • Construir argumentos consistentes a partir de informações para usos diversos. • Relacionar textos literários a partir de concepções estéticas, estilo do autor e contexto histórico-social, político e cultural. Estabelecer relações entre eles e seus distintos contextos, inferindo as escolhas de temas, gêneros, discursivos e recursos expressivos dos autores. • Executar, a partir das orientações contidas no texto ou ilustração, os procedimentos necessários à realização de um experimento ou fenômeno de natureza científica ou social.	Eixo Linguagem • Coerência e coesão textual. • Informatividade e argumentatividade. • Enunciado e enunciação. • Tipos de discurso. • Gêneros textuais: textos jornalísticos, editorial, artigo de opinião. Eixo Conhecimento Linguístico • Discurso poético: versificação. • Fonologia, acentuação e ortografia. • Estrutura e formação de palavras. • Morfossintaxe do período simples e do período composto. • Elementos articuladores (conjunções, pronomes, advérbios, entre outros). Eixo Cultura, Sociedade e Educação • Contexto histórico do Romantismo europeu e brasileiro. • Processos de construção da nacionalidade no Brasil. O índio no Romantismo de Gonçalves Dias e José de Alencar e o negro na literatura de Castro Alves. • Contexto histórico do Realismo/Naturalismo/Parnasianismo europeu e brasileiro. Ética e Moral na literatura realista/naturalista. • A mulher em linguagem machadiana. • A desconstrução do índio e do negro pelo Realismo. • O Simbolismo: religiosidade e misticismo em Cruz e Souza e Alphonsus de Guimarães.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando sua diversidade sociocultural.	- Ajuizar questões acerca de temas diversos, relacionados à bioética, à diversidade cultural e à política, apresentando argumentos consistentes que legitimem seu ponto de vista. - Solucionar problemas da sociedade em que está inserido, numa atitude de gerência de sua casa, vida, bairro, cidade. - Ouvir opiniões diversas sobre como atuar em situações-problema e como tomar decisões, construindo argumentações consistentes. - Pesquisar temas relevantes da contemporaneidade, empreendendo as etapas metodológicas da pesquisa, e apresentar os resultados dessa em forma de pequenos artigos.	

3º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
• Ampliar a competência comunicativa; • Conhecer a norma culta da língua; • Utilizar diferentes linguagens e tipologias textuais; • Interatuar com dados, argumentos, fatos e informações contidos em diferentes textos; • Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente; • Conviver, crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizado em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, entre outras; • Demonstrar capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem; • Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos, e considerando sua diversidade sociocultural.	• Ler e escrever com proficiência. • Utilizar a língua de forma competente em diversas situações de comunicação. • Situar a Língua Portuguesa no tempo e no espaço, a partir de sua história e formação. • Reconhecer o papel da cultura brasileira na formação da identidade cultural de seus sujeitos. • Compreender as funções sociais do texto. • Reproduzir textos lidos, por meio de operações intertextuais. • Compreender, analisar e criticar o conteúdo de diferentes modalidades textuais. • Extrair informações do texto que permitam atribuir sentido e refletir sobre o uso da gramática textual. • Compreender e interpretar textos históricos e literários. • Revisar os próprios textos e reescrevê-los numa ação epilinguística. • Identificar as funções da linguagem, apontar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo. • Explorar as relações entre a linguagem coloquial e a formal nos diferentes textos. • Construir argumentos consistentes a partir de informações para usos diversos. • Relacionar textos literários a partir de concepções estéticas, estilo do autor e contexto histórico-social, político e cultural; estabelecer relações entre eles e seus distintos contextos, inferindo as escolhas de temas, gêneros, discursivos e recursos expressivos dos autores. • Executar, a partir das orientações contidas no texto ou ilustração, os procedimentos necessários à realização de um experimento ou fenômeno de natureza científica ou social.	Eixo Linguagem • Argumentação e produção de sentido. • Coesão e organização do texto expositivo e argumentativo. • Articulação de parágrafo. • Gênero textual: carta argumentativa, editorial, dissertativo-argumentativo. Eixo Conhecimento Linguístico • As relações semânticas estabelecidas pelas conjunções: coordenação e subordinação. • Colocação pronominal. • Regência verbal e nominal - crase. • Concordância nominal e verbal. • Pontuação. Eixo Cultura, Sociedade e Educação • Vanguardas artísticas na Literatura. • Pré-modernismo no Brasil. • Literatura Moderna no Brasil em seus três momentos e o projeto de uma identidade cultural. • O Cinema Novo e o Cinema de Glauber Rocha. • Racismo, Preconceito e discriminação. Literatura feminina e feminista. • Literatura homoerótica. Pós-modernismo e a afirmação da diferença. • Literatura capixaba: obras e autores.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
	• Ajuizar questões acerca de temas diversos, relacionados à bioética, à diversidade cultural, e à política, apresentando argumentos consistentes que legitimem seu ponto de vista. • Solucionar problemas da sociedade em que está inserido, numa atitude de gerência de sua casa, vida, bairro, cidade. • Ouvir opiniões diversas sobre como atuar em situações-problema e como tomar decisões, construindo argumentações consistentes. • Pesquisar temas relevantes da contemporaneidade, empreendendo as etapas metodológicas da pesquisa, e apresentar os resultados dessa em forma de pequenos artigos.	

6.1.5 Referências

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



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS

Arte

6.2 Arte

6.2.1 Contribuição da disciplina na formação humana

“Se queres conhecer o mundo, observa teu quintal”.

Provérbio Chinês

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

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

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

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

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

em atitudes e experiências pessoais, sociais e históricas. Ela é uma forma de linguagem que congrega significações, saberes, expressão e conteúdo, objetivando a interação e a apreensão da/na obra e entre os sujeitos que a contemplam e/ou participam dela em suas múltiplas dimensões e constituições.

No texto “A arte e sua relação com o espaço público”, de Agnaldo Farias, há uma reflexão que nos interessa sobremaneira quando discutimos a contribuição da área das Artes para a formação humana. Segundo o autor “[...] a arte não é algo que se oferece mas é uma potência. É uma sensação que não conclui nos sentidos” (Farias, 1997: p.3)¹³.

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

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

Inventamos a arte, sabemos que ela não se esgota em nossos sentidos e, nesse diálogo, o escritor Jorge Miguel Marinho¹⁵ diz que “[...] a Arte, junta a inventividade do imaginário e ao registro concreto de real, é apelo coletivo, expressão comunitária, espelho de todos e de cada um”. Desnecessário dizer que a Arte está sempre a favor da vida e, como tantos poetas já insistiram, ela é o sonho que todos nós sonhamos em busca de um ideal. Daí que a sua função mais humana, política e revolucionária seja revelar que a vida pode ser mais completa e comunitariamente mais feliz. Por outro lado, nas ações e transformações que o homem realiza, que envolvem os processos de produções materiais, inserem-se também o que chamaremos aqui de os “não-materiais”. Trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos que comportam habilidades, atitudes e hábitos. São “[...] produções do saber, seja sobre a natureza, seja sobre o saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, 1991, p.20)¹⁶. Nesse proceder, de produção de sua existência material e não-material, o homem pelo

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

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

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

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

trabalho cria o mundo da cultura e se insere como sujeito de suas próprias ações de caráter social, cultural e histórico (Ruschel, 2003)¹⁷. É a Arte e a cultura mediatizadas e manifestadas por uma variabilidade sócio-cultural, indissociando o homem da sociedade. Como produção humana a arte e a ciência sempre andaram juntas, ambas lidam com a inventividade, a pesquisa, a busca do conhecimento, entretanto, enquanto uma tem de apresentar resultados e comprovações, a outra lida com o simbólico.

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

6.2.2 Objetivos da disciplina

- Possibilitar a compreensão das diversas manifestações da Arte, suas múltiplas linguagens dos diferentes grupos sociais e étnicos e a interação com o patrimônio nacional e internacional, em sua dimensão socio-histórica.
- Incentivar a pesquisa e a investigação possibilitando a identificação e o estabelecimento de relações entre a Arte e as manifestações artísticas e culturais nos âmbitos regionais, nacionais e internacionais em diferentes tempos históricos.
- Possibilitar a observação, a reflexão, a investigação e o estabelecimento de relações entre a Arte e a realidade.
- Fomentar a inserção da Arte e as possibilidades que ela apresenta como leitura de mundo.
- Promover a inserção da Arte como área de conhecimento da linguagem estabelecendo diálogos com as outras áreas.
- Criar condições para articular as diferentes linguagens (visuais, cênicas, musicais e corporais), compreendendo-as como produção cultural inserida nos diversos espaços e tempos e em suas múltiplas formas de manifestação.
- Promover as leituras da Arte a partir de seu plano de expressão e de seus elementos

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

em relação e os efeitos de sentido que eles edificam.

- Explorar nas linguagens artísticas (artes visuais, artes cênicas, música e dança) suas faturas, considerando as especificidades das técnicas, dos suportes, das materialidades.
- Proporcionar espaços/tempos de produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens artísticas (artes visuais, artes cênicas, música e dança) para refletir, analisar e compreender os diversos processos criativos advindos de diferentes suportes e materialidades.
- Incentivar a investigação e a vivência das linguagens artísticas (artes visuais, artes cênicas, música e dança) a partir das relações construídas por seus elementos formadores na busca pelos sentidos edificados nelas, e fruí-las em suas diversas manifestações.
- Humanizar as relações pessoais e interpessoais promovendo o conhecimento artístico e estético e o respeito à própria produção e a dos colegas.
- Mediar os diálogos entre os diversos sujeitos da escola (professores, alunos, técnicos administrativos, entre outros) e os da comunidade sobre as possibilidades de inclusão que a Arte proporciona em seus diferentes espaços/tempos de manifestações e vivências.

EIXOS DA DISCIPLINA

EIXOS DA EDUCAÇÃO EM ARTE

1. Da proposição e abrangência:

Os eixos da educação em Artes, que irão compor as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, são um mapeamento das práticas planejadas e realizadas nas aulas de Arte pelos professores. Esse mapeamento é um esboço, como um primeiro desenho, dos dados coletados em pesquisa exploratória proposta durante um Colóquio realizado no dia 19 de junho de 2008 na Escola Maria Ortiz, no qual estavam presentes as professoras referências de Arte, professores de Arte convidados, pedagogos e técnicos da Sedu e da superintendência, totalizando aproximadamente 54 pessoas.

2. Práticas orientam outras práticas

Num processo que considera os diferentes fazeres e saberes propostos e vividos cotidianamente pelos professores que compõem a Rede Pública Estadual, esse mapeamento possui a pretensão de, num primeiro movimento, dar visibilidade às diversas práticas relatadas, por cada um dos professores que atuam nos diferentes espaços escolares, nas diversas regiões de nosso Estado, para, num segundo movimento, agrupá-las em eixos que possuem, cada um, a particularidade

de englobar “os ditos”, “os realizados”, ou seja, respondendo a seguinte indagação: quais saberes circulam nas escolas? Consideram-se aqui tanto as presenças como as ausências dos saberes, que compõem e acreditamos devam compor um currículo para a educação em Arte. As contribuições de cada um dos professores e dos demais integrantes dos grupos de trabalho do dia 19 de junho, possibilitaram a composição dos eixos que, entendemos, irão nortear o currículo da Arte em nosso Estado.

Lembramos que o que se aponta aqui é um simulacro metodológico de saberes apresentado em quatro eixos, que só foram divididos para uma melhor visualização de suas “faces”. Sendo assim, a divisão apontada considera as interfaces que se formam entre os quatro eixos e a ausência de hierarquias entre eles.

Entretanto, reafirmamos que cada um desses eixos se formam e se reagrupam de modo diferenciado conforme as proposições dos professores em suas aulas de Arte. Mas entendemos que cada um deles é portador e engloba quatro pilares da Arte imprescindíveis, que devem estar presentes em um currículo de educação da Arte. Sendo assim, a organização do planejamento escolar contemplando os eixos é uma orientação metodológica para o professor planejar as suas aulas, a partir

de objetivos e conteúdos que englobam os quatro pilares de inserção da Arte na educação escolar que envolve:

- Saberes sensíveis, estéticos – históricos e culturais
- Linguagens artísticas e seus diálogos
- Expressão/conteúdo
- Processos de criação

1. Saberes sensíveis, estéticos – históricos e culturais

Envolve os saberes da Arte narrados nas Histórias da Arte das diversas culturas, considerando as dimensões estéticas e artísticas que as englobam. As culturas a partir de estudos transdisciplinares, interculturais e multiculturais. Os artistas e seus contextos socioculturais e estéticos. A apreensão da Arte pelo sensível e pelo inteligível. As abordagens da Arte a partir dos estudos que envolvem as teorias e filosofias da Arte. Os bens culturais pertencentes ao patrimônio da humanidade, incluindo os materiais e os imateriais (manifestações populares expressas nas danças, folguedos, alimentação, costumes entre outros).

2. Linguagens artísticas e seus diálogos

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

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

3. Expressão/conteúdo

As obras de arte assim como as demais linguagens possuem duas dimensões: um plano de expressão e um plano de conteúdo. Esses podem ser entendidos como signifiante e significado, ou seja, o primeiro suporta ou expressa o conteúdo, com o qual mantém relação de pressuposição recíproca. Nas artes visuais os elementos básicos do plano de expressão são: o ponto, a linha, a cor, a forma, a superfície, o volume, a textura, e o espaço, dentre outros, que vão formar os elementos compositivos tais como: orientações e direções espaciais, movimento visual, proporção, contraste, ritmo, equilíbrio, harmonia, relações figura-fundo e outros. São os elementos do plano da expressão que, organizados em diferentes materialidades e suportes, compõem o conteúdo, ou seja esse só se torna visível pois é manifestado pela forma.

4. Processos de criação

Envolve os percursos de criação do ser humano manifestado na arte pelos artistas, e suas proposições e práticas englobam as etapas, os esboços, os rascunhos, a fatura do trabalho, as apropriações da matéria a ser manipulada, as proposições e as aprendizagens decorrentes dessa processualidade. A criação em ateliês e os materiais artísticos. A apropriação de materiais do cotidiano em materiais artísticos. As fruições da arte em espaços expositivos.

6.2.3 Principais alternativas metodológicas

1. **Princípio metodológico:** da cultura que habita a escola às culturas que habitam o mundo em seus diferentes tempos-espacos. Da arte que é também uma experiência vivida localmente, que parte de personalidades e processualidades em diversos âmbitos, para outros, de outras vivências e culturas em outros espaços e tempos. Se cada espaço vivenciado é considerado como um espaço de sentido, parte-se do entorno, como o da escola, que se insere na comunidade e essa em outros espaços que a englobam como o município, o Estado, a nação, o continente e o mundo. Por outro lado, os tempos se complementam e dialogam formando uma rede de sentidos para aqueles que

com eles buscam apreendê-lo. Propõe-se aqui uma aproximação dos diversos espaços-tempos, das múltiplas experiências em Arte para o diálogo dentro da escola, promovendo uma proximidade com as produções locais e delas com outras produções de diferentes estéticas, estilos, materialidades e modos de fatura. Desse modo o currículo é uma referência e lócus agregador dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ou seja, considera os espaços e os entre-espaços compondo uma rede de informações sem uma hierarquia de saberes.

2. **Princípio metodológico:** do texto para o contexto - A Arte já traz em si um contexto, uma história, ela está no mundo.

Propomos como princípio metodológico um percurso que parta da obra, a considere como uma produção textual humana, que possui uma discursividade, ou seja, uma historicidade e uma plasticidade, e esse princípio se fundamenta nos conceitos semióticos propostos por Rebouças (2006)¹⁸.

Como uma teoria da significação, a semiótica entende que o sentido se constrói nas relações, ou seja, entre o texto e seu contexto formador. Considera as produções

humanas como textuais, sendo assim uma obra de arte, um filme, um romance, um espetáculo teatral, musical ou de dança são manifestações textuais. O modo que relacionamos uma manifestação textual com outras em seus diversos tempos e espaços se dá por intermédio de suas inclusões em seus contextos. Desse modo, trabalhar com a Arte envolverá ações de leitura da obra de arte, ou das manifestações culturais e midiáticas, como um texto que abrange, ao mesmo tempo, as relações estabelecidas a partir de sua estrutura interna (seus planos de expressão e conteúdo) e essas com o contexto (social, histórico, artístico), e os intertextos produzidos e postos em circulação em diferentes suportes e linguagens, que com ela dialogam. Considera-se desse modo as marcas presentes na obra, tais como o seu estilo, a sua técnica, a sua composição, a distribuição da forma, o assunto tratado e até mesmo a intertextualidade estabelecida entre ela e seu título. Todas essas marcas textuais pertencem ao seu contexto formador, ou seja, ao macro-texto que a engloba. Desse modo, as obras que possuem traços que a caracterizam como pertencentes a determinado estilo dialogam entre si. Contudo, obras de períodos e estilos diferenciados também podem dialogar, não pelos elementos do plano da expressão que organizados plasticamente compõem

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

um estilo, mas por aproximações temáticas. Temos assim vários modos de leitura e essa depende de como o leitor estabelece as relações tanto sensíveis como inteligíveis com a obra lida, criando uma rede enriquecida pelo repertório de leituras que possui da Arte e do mundo.

A obra “Retirantes” (1944) de Portinari, por exemplo, trata do êxodo rural e a busca por melhores condições de vida. Esse tema está presente nas figuras do que parece ser uma família, com traços fisionômicos que caracterizam a “falta” de comida, de condições de saúde, de sobrevivência. As cores são azuladas, cinzas e preto, reiterando no plano de expressão o que o conteúdo tematizou. Essa pintura nos remete, entre outras, à obra literária “Vidas secas” de Graciliano Ramos, às músicas com a temática do trabalho e da

vida no sertão, entre outros diálogos que a intertextualidade nos possibilita realizar.

Ao assumir essa orientação metodológica em sala de aula garante-se a participação de outros modos de olhar e outras possíveis interlocuções que permeiam o estudo sobre a Arte. Para tanto é necessário que o professor como propositor e mediador das ações educativas da Arte possibilite o enriquecimento de seu próprio repertório artístico/cultural e o de seus alunos, aproximando-se da Arte e de suas manifestações sociais, com a frequência a espaços expositivos/culturais de seu município, de seu Estado e, se possível, de eventos realizados em outros estados brasileiros e do exterior, lembrando que senão em presença, as visitas podem ser virtuais com o suporte do computador e da navegação pela web.

6.2.4 Conteúdo Básico Comum – Arte – Ensino Médio

COMPETÊNCIAS GERAIS - POR EIXO			
Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Linguagens e seus diálogos	Plano de expressão e conteúdo	Processos de criação
- Compreender as diversas manifestações da arte, suas múltiplas linguagens por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, em sua dimensão socio-histórica, pesquisando, identificando e relacionando essas manifestações artísticas culturais, em diferentes tempos e espaços históricos. - Relacionar a Arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando a Arte de modo sensível. - Identificar, relacionar e compreender diferentes funções da Arte, do trabalho e da produção dos artistas; reconhecendo e investigando a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.	- Compreender a Arte e as possibilidades que ela apresenta como leitura de mundo. - Compreender para identificar os diálogos estabelecidos entre as outras áreas de conhecimento, estabelecendo conexões entre elas. - Articular as diferentes linguagens, compreendendo-as como produção cultural inseridas nos diversos espaços e tempos e em suas múltiplas formas de manifestação.	- Expressar nas diversas linguagens suas particularidades, considerando os diversos suportes e materialidades, nos contextos históricos-sociais e culturais. - Desenvolver leituras das diversas manifestações da Arte nos contextos históricos-sociais e culturais, por meio de processos criativos e de reflexão crítica e estética. - Apreender as estruturas das linguagens em seus elementos expressivos formadores, considerando os conteúdos gerados a partir de suas articulações internas e contextuais de criação.	- Expressar ideias, emoções, sensações, por meio da articulação de práticas desenvolvidas individualmente e/ou coletivamente, em sua elaboração como linguagem expressiva da percepção, imaginação, memória, sensibilidade e reflexão. - Interagir com variedade de materiais e fabricados multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia), percebendo, analisando e produzindo trabalhos pessoais e/ou coletivos. - Realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas, nas linguagens artísticas, refletindo, analisando e compreendendo os diversos processos criativos advindos de diferentes suportes e materialidades.

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Conteúdos
• Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e nos movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos e espaços da história. • Identificar e reconhecer a importância das manifestações e dos produtores artísticos e culturais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas. • Reconhecer a importância da Arte e das manifestações culturais na sociedade e na vida das pessoas.	Arte e patrimônio cultural • A Arte e as manifestações artísticas, culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais entre outros).
Linguagens e seus diálogos	
• Conhecer e considerar as diversas manifestações da arte em suas diferentes materialidades: gestuais, sonoras, cenográficas e cinestésicas, presentes na natureza e nas diversas culturas de modo sensível. • Reconhecer, compreender e vivenciar em análises, leituras e produções pessoais e/ou coletivas as linguagens artísticas como integrantes dos sistemas artísticos, comunicativos e tecnológicos.	• A poética do cotidiano em suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias). • A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. • Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais		Conteúdos
Plano de expressão e conteúdo		
• Compreender, experimentar e ressignificar a Arte como linguagem e as manifestações artísticas. • Conhecer e considerar os planos de expressão e de conteúdo da Arte e das manifestações culturais como modos de comunicação e sentido. • Experimentar vivências em produções pessoais e/ou coletivas, as propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas manifestados em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado, entre outros.	• Identificar os elementos formadores da Arte das manifestações culturais e suas relações de significado.	
Processos de criação		
• Experimentar, utilizar e pesquisar materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia). • Criar e construir formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional).	• Utilizar materiais alternativos, reciclando e conscientizando-se da necessidade e possibilidades de reaproveitamento. • Refletir sobre a necessidade da sustentabilidade no uso das diferentes materialidades e suportes. • Identificar-se como cidadão crítico capaz de se expressar através das suas linguagens artísticas. • Identificar e fazer uso de possibilidades de (re)utilização de materialidades alternativas.	

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Conteúdos
• Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e nos movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos e espaços da história. • Identificar e reconhecer a importância das manifestações e dos produtores artísticos e culturais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas. • Reconhecer a importância da Arte e das manifestações culturais na sociedade e na vida das pessoas.	Arte e patrimônio cultural; • A Arte e as manifestações artísticas, culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outros). • A poética do cotidiano em suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias).
Linguagens e seus diálogos	
• Conhecer e considerar as diversas manifestações da arte em suas diferentes materialidades: gestuais, sonoras, cenográficas e cinestésicas, presentes na natureza e nas diversas culturas de modo sensível. • Reconhecer, compreender e viver em análises, leituras e produções pessoais e/ou coletivas as linguagens artísticas como integrantes dos sistemas artísticos, comunicativos e tecnológicos.	• A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. • Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais		Conteúdos
Plano de expressão e conteúdo		
• Compreender, experimentar e ressignificar a Arte como linguagem e as manifestações artísticas. • Conhecer e considerar os planos de expressão e de conteúdo da Arte e das manifestações culturais como modos de comunicação e sentido. • Experimentar vivências em produções pessoais e/ou coletivas as propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas manifestados em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado, entre outros.	• Identificar categorias plásticas das linguagens expressivas: visuais, gestuais, sonoras e cenográficas, para análise e interpretação de obras artísticas e das diversas manifestações culturais da contemporaneidade.	
Processos de criação		
• Experimentar, utilizar e pesquisar materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia). • Criar e construir formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional).	• Elaborar e fazer uso de materiais naturais, fabricados, multimeios, tanto nas manifestações culturais quanto em suas possíveis aplicações no mundo do trabalho atual. • Vivenciar o pensamento das diversas linguagens (visual, musical, teatral, gestual, verbal) e suas possibilidades de aplicação (mídias, suportes e materialidades).	

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais	Conteúdos
• Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e nos movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos e espaços da história. • Identificar e reconhecer a importância das manifestações e dos produtores artísticos e culturais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas. • Reconhecer a importância da Arte e das manifestações culturais na sociedade e na vida das pessoas.	Arte e patrimônio cultural; • A Arte e as manifestações artísticas, culturais, em âmbitos local, regional, nacional e internacional em diferentes tempos históricos (artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, heranças culturais, grupos regionais, nacionais e internacionais, entre outros). • A poética do cotidiano em suportes midiáticos e cinemáticos (produções gráficas, televisivas, cinematográficas e de outras mídias na interface com as tecnologias).
Linguagens e seus diálogos	
• Conhecer e considerar as diversas manifestações da arte em suas diferentes materialidades: gestuais, sonoras, cenográficas e cinestésicas, presentes na natureza e nas diversas culturas de modo sensível. • Reconhecer, compreender e vivenciar em análises, leituras e produções pessoais e/ou coletivas as linguagens artísticas como integrantes dos sistemas artísticos, comunicativos e tecnológicos.	• Apreender as linguagens artísticas, compreendendo-as como produção cultural inseridas nos diversos espaços, tempos e em suas múltiplas formas de manifestação. • A Arte como linguagem presente nas manifestações culturais (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras) e os seus diálogos. • Linguagens artísticas e processos de criação (pintura, desenho, escultura, gravura, instalações artísticas, fotografias, vídeos, cerâmica e outras).

Saberes sensíveis, estéticos, históricos, artísticos e culturais		Conteúdos
Plano de expressão e conteúdo		
• Compreender, experimentar e ressignificar a Arte como linguagem e as manifestações artísticas. • Conhecer e considerar os planos de expressão e de conteúdo da Arte e das manifestações culturais como modos de comunicação e sentido. • Experimentar vivências em produções pessoais e/ou coletivas as propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas manifestados em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado, entre outros.	• Explorar as linguagens artísticas a partir das relações instituídas em seus planos formadores (expressão e conteúdo). • Conhecer e experimentar a Arte a partir do seu plano de expressão e de seus elementos em relação aos efeitos de sentido que elas edificam.	
Processos de criação		
• Experimentar, utilizar e pesquisar materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia). • Criar e construir formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional).	• Produzir Arte através de instrumentos e procedimentos variados em atividades individuais e/ou coletivas. • Sintetizar ideias por meio da articulação de práticas desenvolvidas no ambiente escolar e as relaciona com o mundo atual.	

6.2.5 Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FARIAS, Agnaldo. **A arte e sua relação com o espaço público**. Caxias do Sul, RS, 28 abril 1997. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=8>. Acesso em: 28 abr. 2008.

MARINHO, Jorge Miguel. **A arte é de todos**. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/memória>>. Acesso em: 19 set. 2008. p. 1-5.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Trabalho, arte e educação**: formação humana e prática pedagógica. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2003.

REBOUÇAS, Moema Martins. Uma leitura de textos visuais. In: **CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. Vitória, ES: PPGE/UFES, n. 24, jul./dez. 2006.

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



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
Educação Física

6.3 Educação Física

6.3.1 Contribuição da disciplina para a formação humana

A inserção da Educação Física como componente curricular remonta aos próprios primórdios da escola moderna influenciada por um conjunto de fatores, todos eles condicionados pela emergência de uma nova ordem social existente nos séculos XVIII e XIX. Dentre esses fatores esteve o desenvolvimento da Ciência Moderna, que faz com que a Medicina construa uma outra visão de corpo, dando importância ao movimento como forma de manter e promover a saúde, privilegiando o conhecimento biológico do funcionamento do corpo, embora houvesse clareza sobre as repercussões disso no comportamento (Bracht, 2001).

Até os anos de 1970, a estreita relação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte se constitui como principal referência para professores e alunos dos ensinos Fundamental e Médio, que priorizavam o desenvolvimento do aspecto biológico do aluno. Essa concepção, denominada de biologicista, ainda predominante no ensino da Educação Física, foi fortemente questionada nos anos de 1980 pelo “Movimento Renovador”. Influenciado por um contexto sociopolítico

e pelas teorias sociológicas da educação, esse movimento questiona o papel dessa disciplina na sociedade e desencadeia a produção de teorias pedagógicas críticas, que contribuem para o desenvolvimento de profundas mudanças no entendimento do que venha a ser o ensino desse componente curricular.

Foi com base nessas teorias críticas e na Ementa Curricular dessa disciplina¹⁹ que traçamos a concepção de ensino da Educação Física deste documento curricular. Nos apropriamos da compreensão de Soares et al (1992) de que a cultura corporal humana é um conhecimento socio-histórico produzido e acumulado pela humanidade, que ao mesmo tempo em que o homem constrói a sua corporiedade ele também produz e reproduz uma cultura. Além disso, nos apoiamos no conceito de componente curricular descrito por Caparroz (2001) e Souza Júnior (2001), de que é conjunto de conhecimentos sistematizados, que deverão promover uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura com a finalidade de contribuir para a formação cultural do aluno.

¹⁹ A Ementa Curricular da Educação Física foi aprovada em 2004 no Seminário Regional de Avaliação das Ementas Curriculares, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), fruto das ações dessa secretaria para a escrita da proposta curricular dessa rede de ensino.

Diante disto, entendemos a Educação Física enquanto componente curricular que tem como objeto a reflexão pedagógica sobre o acervo da cultura corporal humana, produzido ao longo da história, como forma de representação simbólica presente na linguagem corporal.

Essa concepção de ensino colabora para uma compreensão dessa disciplina numa dimensão educacional mais ampla, com interfaces nos diferentes campos de saberes, como área que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde e relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos. Dessa forma, a Educação Física escolar deixa de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos, voltados para uma perspectiva restrita à promoção da aptidão física e ao desempenho de atividade física, tomando a ideia de que a linguagem humana é produto da cultura e que a comunicação é um processo cultural. Sendo assim, entende-se a expressão corporal como linguagem, conhecimento universal e patrimônio da humanidade, que precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos. Essa visão contempla o eixo da cultura, mas não descarta o eixo do trabalho, que surge como possibilidade de garantir a contribuição da

Educação Física na formação humana, na construção de uma postura reflexiva sobre o mundo do trabalho. Além disso, reconhece o eixo ciência na realização da transposição do saber comum ao saber sistematizado e contextualizado.

A Educação Física escolar encontra-se desafiada a desenvolver uma proposta pedagógica coerente com a realidade, sem fugir às intencionalidades de desenvolvimento do cidadão crítico. Com isso, o professor, que não é mais compreendido como reproduzidor de técnicas, vive em um contexto sociopolítico e é tomado como referência para a construção de uma proposta crítica, que só se torna possível, segundo Bracht, 2001, por meio da flexibilização da atual hegemonia do conhecimento crítico na escola para que se possa permitir que outros saberes, que não só os de caráter conceitual ou intelectual, se legitimem. Dessa forma, devemos compreender o que significa a construção de uma proposta crítica de Educação Física, que, segundo Bracht (2001, p.77), “a ideia de criticidade é uma ideia muito fortemente centrada na ideia de razão, ou de racionalidade como uma dimensão intelectual”. Essa ideia da racionalidade possibilita a criação de uma educação que valoriza a esfera intelectual em detrimento da corporal, assim, “a recuperação do corpo como sujeito

pode fazer com que reformulemos o nosso conceito de criticidade, ampliemos o nosso conceito de razão, englobando as dimensões estéticas e éticas”.

Dessa forma, convidamos todos os professores de Educação Física da Rede Estadual de ensino para compartilhar de uma concepção crítica da Educação Física, que perpassa pela compreensão de uma disciplina relacionada com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos, estéticos e éticos, compreendendo-a como prática pedagógica que tem como tema a cultura corporal humana – jogos, dança, esportes, ginásticas, manifestações culturais (folclóricas) e dramatizações. Isso colabora para a organização dessa disciplina dentro da área de Linguagens, Código e suas Tecnologias, por entender a dimensão corpórea do homem na sua capacidade de se expressar e se comunicar, promovendo a aprendizagem de um conhecimento sistematizado das diferentes manifestações culturais corporais, por meio do desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal e do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar focado na compreensão da diversidade cultural dos povos.

A Educação Física enquanto componente curricular tem dado significativa contribuição

na construção coletiva do conhecimento ao introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal humana, de maneira que nele possam agir de forma autônoma e crítica, apropriando-se das diferentes práticas corporais culturalmente construídas e resgatando os valores étnicos, morais, sociais e éticos.

O aprofundamento dos conhecimentos da cultura corporal humana de forma lúdica, educativa e criativa tem permitido a ampliação da compreensão da realidade social acerca da cultura corporal, refletindo sobre um conjunto de conhecimentos específicos integrados aos demais componentes curriculares. A possibilidade do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico perpassa pela sistematização de conceitos e pelo entendimento sobre os conteúdos de ensino, superando a perspectiva do “fazer por fazer”, ou seja, destituído do saber. O ensino da Educação Física escolar deve perpassar por uma valorização de um fazer crítico reflexivo sobre a cultura corporal humana (Souza Júnior, 2001).

Podemos destacar que, ao vivenciar as diferentes manifestações da cultura corporal, esse aluno desenvolve, além da motricidade, aspectos cognitivos e sociais

que irão se somar a toda bagagem sociocultural proveniente de sua realidade, onde ele expressa subjetividade, emoções e linguagem corporal e, ainda, desenvolve sua capacidade comunicativa ao interpretar, sintetizar, analisar e expressar as ideias, procurando respeitar a diversidade e promover a inclusão.

Ao proporcionar o desenvolvimento de criatividade, socialização, integração, cooperação, ética, competitividade e disciplina, por meio da abordagem das diferentes formas de manifestação da cultura corporal, a Educação Física transforma-se em elemento de formação do caráter e da personalidade do aluno, além de ser um agente promotor da sua autoestima. Além disso, ao permitir que o aluno tenha contato com o conhecimento científico sistematizado sobre o movimento humano – anatomia, fisiologia, biomecânica, qualidades físicas e neuromotoras, atividade física, saúde, envelhecimento, treinamento, etc. – a Educação Física atua como formadora, possibilitando maior autonomia a seus alunos nas atividades do dia a dia. Também podemos considerar como importante papel da Educação Física escolar o de despertar e incentivar o gosto pela prática de atividades físicas, entendendo-a como meio de promoção da saúde.

Todos esses elementos contribuem para a formação humana do educando, que é desenvolver o aluno nos seus aspectos social, cognitivo, intelectual, emocional e motor. Além disso, um conhecimento das profissões relacionadas às práticas esportivas, de ginásticas, laborais, de lazer e entretenimento.

6.3.2 Objetivos da disciplina

- Desenvolver a formação cultural do aluno em relação às práticas corporais de movimento, promovendo uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, a fim de formar um conhecimento crítico sobre a cultura corporal humana;
- Desenvolver os aspectos intelectuais, sociais, afetivos e morais, para o desenvolvimento de autonomia, liberdade, cooperação, socialização, participação social, afirmação dos valores e princípios democráticos;
- Discutir sobre os aspectos éticos e sociais para desenvolver uma postura não-preconceituosa e não-discriminatória das manifestações e expressões corporais dos diferentes grupos étnicos e raciais;
- Possibilitar ao aluno um conhecimento da dimensão socio-histórica dos movimentos corporais construídos, como

instrumento para entender e modificar a sua trajetória de vida, contribuindo para a sua formação psicosociocultural;

- Desenvolver o sentido do significado da cultura corporal humana à prática pedagógica escolar, tendo o professor como mediador, para a apreensão da expressão corporal como linguagem;
- Propiciar o desenvolvimento da ludicidade e da criatividade, adotando uma postura produtiva e criadora de cultura no mundo do trabalho e lazer;
- Possibilitar ao educando o conhecimento das diferentes manifestações da cultura corporal nos seus aspectos educativos, lúdicos e técnicos;
- Possibilitar ao aluno a construção de um saber fazer a respeito das práticas corporais de movimentos por meio da observação, reflexão e investigação das diferentes manifestações da cultura corporal;
- Possibilitar aos alunos um entendimento da Educação Física escolar na sua relação com a cultura no ensino das práticas corporais, criando e recriando um conhecimento específico da cultura corporal humana, a fim de auxiliar na construção do indivíduo nas suas atividades do cotidiano.
- Promover um conhecimento sobre a saúde e sua relação com a cultura, refletindo sobre as atividades físicas como forma de promoção de saúde.

6.3.3 Principais alternativas metodológicas

De maneira geral, alguns estudos vêm apontando que, apesar das profundas mudanças no entendimento sobre o ensino da Educação Física escolar, ainda persiste um profundo abismo entre o conhecimento teórico e o prático, resultante de um “elo perdido” entre as prescrições dessa produção teórica e a realidade em que se materializava a prática pedagógica” (Caparroz, 2001, p. 195).

Isso também se evidencia em algumas das pesquisas realizadas pela Universidade Federal do Espírito Santo²⁰ sobre a prática docente do professor de Educação Física nas redes estadual pública e privada do Estado do Espírito Santo. Apesar de muitas práticas docentes terem em vista as diversas possibilidades educativas dos conteúdos de ensino dessa disciplina, ainda há uma grande maioria que privilegia o paradigma de desenvolvimento da aptidão

²⁰ Aqui me refiro às pesquisas desenvolvidas pelos membros do Laboratório de Estudos em Educação Física (Leseef), pertencente ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que procuraram mapear e descrever as condições que se realizava o ensino da Educação Física escolar nas redes públicas e privadas do Espírito Santo. Dentre elas destaco: DIAS, Andréia et. al. Diagnóstico da Educação Física escolar no Estado do Espírito Santo: o imaginário social do professor. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 21(1): 183-192, Set. 1999. DELLA FONTE, Sandra Soares et all. Diagnóstico da Educação Física escolar no Estado do Espírito Santo: as escolas particulares de Vitória. *Anais do VI Encontro Fluminense de Educação Física escolar*. Niterói, 1992. p 63-66.

física e das práticas esportivas competitivas como principais elementos orientadores da intervenção docente. Isso colabora para evidenciar a complexa teia que envolve a dinâmica escolar, reforçando a necessidade de se conhecer as principais condições que envolvem o desenvolvimento da prática docente no cotidiano escolar (Caparroz, 2001).

Com base nessas reflexões é imprescindível a participação e a colaboração dos professores de Educação Física da rede estadual do Espírito Santo na elaboração e construção dos princípios metodológicos que irão nortear o desenvolvimento deste documento curricular. Com isso, procuramos abarcar a especificidade de ensino dessa rede, que é composta por um conjunto de professores oriundo de um modelo de formação inicial fortemente pautado num currículo tradicional-esportivo, que priorizou a aprendizagem da prática de habilidades técnicas e de capacidades físicas²¹.

21 Segundo Betti (1996) apud Bracht (2001) até a década de 1980 temos um grande número de professores licenciados formados dentro deste modelo tradicional-esportivo que prioriza um currículo focado nas disciplinas práticas para o aprendizado das modalidades esportivas com ênfase teórica nas disciplinas da área da Biologia e Psicologia. Nos anos 1990 temos uma reformulação do currículo de Licenciatura em Educação Física por conta da Resolução 03/87 que questiona a formação "esportizante" e valoriza as disciplinas teóricas de fundamentação científica e filosófica. Especificamente na rede pública do Estado do Espírito Santo, do conjunto de professores licenciados, 67% deles se formaram nos anos de 1980, havendo também casos de professores de Educação Física que atuam no ensino escolar dessa rede sem terem a formação em Licenciatura.

Além disso, uma supervalorização dos saberes provenientes das práticas dos professores sem a necessidade de refletir sobre a sua ação docente (Bracht et. al., 2003).

Para o desenvolvimento desta proposta curricular é fundamental o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexivo do professor diante da sua prática docente, procurando dialogar com os diferentes saberes que compõem o ensino dessa disciplina. O desafio está em propor mudanças na prática docente, que também levem em consideração as condições estruturais das escolas da rede pública estadual do Espírito Santo, com relação a espaço, material e equipamentos destinados à prática da Educação Física, que na maioria dos casos requer o desenvolvimento da capacidade criativa do professor para o desenvolvimento de suas aulas, a fim de buscar uma adequação dessa estrutura.

Os materiais, os equipamentos e as instalações são importantes e necessários para o fazer das práticas corporais das aulas de Educação Física em qualquer perspectiva que o professor se pautar. Em virtude disso, a ausência ou a insuficiência de materiais e instalações podem comprometer o alcance de um determinado objetivo de aula. Porém outros aspectos também são considerados determinantes para que haja uma prática

qualitativa nas aulas de Educação Física, embora muitos professores justifiquem que as aulas muitas vezes não alcançam o resultado esperado devido à carência de tais estruturas. “No entanto, o trabalho pedagógico não pode, todo ele, ser compreendido apenas por adequação de meios a fins, pois os próprios fins podem ser problemáticos, porque variam de acordo com opções político-pedagógica” (Bracht et. al., 2003, p. 43).

O que também se propõe é uma nova forma de se conceber os tempos e espaços para o ensino da Educação Física, que tem se reduzido a problemas ligados ao espaço escolar, desprivilegiando uma discussão a respeito da dimensão simbólica e pedagógica desses espaços. Ao priorizarmos uma Educação Física pautada na perspectiva crítica de ensino é necessário revermos o que se desenvolve nesse componente curricular, sobre o qual 60% dos alunos da rede de ensino público estadual de Espírito Santo “entendem que deva haver mudanças nas aulas de Educação Física” (BRACHT, 2001, p. 53). Essas mudanças são em relação ao conteúdo, à organização das aulas (horários, tempo, espaço etc.) e à conduta pedagógica do professor.

Para isso devemos priorizar princípios metodológicos que contemplem não só o conhecimento das habilidades técnicas e o

desenvolvimento das capacidades físicas, mas também que abordem o contexto histórico-cultural do movimento, ensinando estratégias para o agir prático, colaborando para o entendimento das relações socioculturais e a compreensão crítica do movimento (KUNZ, 2004). Com isso, os professores de Educação Física não precisam ficar restritos às aulas práticas de aprendizagem do movimento, mas também utilizar como instrumentos metodológicos sessões de filmes e vídeos sobre o fenômeno esportivo e as diferentes manifestações culturais regionais, nacionais e internacionais. Isso colabora para o desenvolvimento de debates, problematizando temas da cultura corporal, desencadeando produções textuais que possibilite ao aluno autonomia e liberdade para se comunicar por meio de uma linguagem corporal e verbal.

O resgate histórico de uma prática corporal pode ser realizado por meio de estudos, pesquisas e desenvolvimento de aulas que englobem também o aspecto lúdico e a criatividade, buscando os significados e os sentidos das práticas corporais construídas historicamente, desenvolvendo um espaço de reelaboração, recriação e reinterpretarão dessas práticas por parte dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, e realizando um retrospecto das atividades corporais. A realização de jogos escolares, gincanas,

exposições, dentre outras, são estratégias de ensino que devem ser incentivadas por todos os professores da rede de ensino estadual. Assim teremos uma multiplicidade dos usos dos tempos e espaços pelo professor de Educação Física, tomando a quadra, a sala de aula, o recreio, os torneios escolares, a biblioteca, a sala de informática, as atividades de visitas e excursões como forma de conhecer e explorar as diferentes maneiras para a aprendizagem do conteúdo da Educação Física.

Dessa forma, temos a formação continuada de um instrumento fundamental para o desenvolvimento desta proposta curricular para o ensino da Educação Física na rede pública estadual do Espírito Santo. A escrita da metodologia de ensino deste documento será ampliada ao longo do ano de 2009, com a escrita dos Cadernos Metodológicos, ao mesmo tempo em que os professores de Educação Física da rede estadual estarão validando esta primeira versão da proposta curricular. O objetivo é poder promover ajustes necessários para a publicação final deste documento. Mas para isso será necessário o envolvimento de todos os professores, consolidando momentos coletivos de reflexão sobre a prática docente, sobretudo quando se esperam mudanças efetivas nessa prática.

Preliminarmente, entendemos que para iniciar o nosso trabalho de implementação desta proposta curricular, dentro da concepção de ensino privilegiada neste documento, é importante considerarmos o ensino da cultura corporal de movimento no seu sentido histórico e lúdico do conteúdo para que o aluno compreenda-se enquanto sujeito histórico e assim possa ser produtor de outras atividades corporais a serem institucionalizadas (Soares, et. al., 1992).

Assim, destacamos a importância de compreendermos que a aprendizagem do conhecimento específico dessa disciplina deve estar pautada na compreensão da expressão corporal como linguagem, em que os temas da cultura corporal expressam sentido e significado aos seus sujeitos. A abordagem metodológica crítico-superadora nos apresentam alguns princípios curriculares que poderão embasar a nossa prática, para que possamos alcançar os objetivos propostos neste documento. São eles: a relevância social do conteúdo, a adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno, a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriade do conhecimento (Soares, et. al., 1992).

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

to de competências e habilidades, no qual se compreende que as competências não são um programa clássico. Elas dizem o que os alunos devem dominar e não o que deve ser ensinado. A aquisição de habilidades está na capacidade do indivíduo mobilizar uma ação para a qual o aluno prioriza conhecimentos de mais de uma área para resolver questões (Perrenoud, 1999).

A base para uma educação de competências está em possibilitar aos alunos que ele seja um cidadão analítico, reflexivo e crítico, que tenha uma participação ativa na sociedade. Com base no conceito de competência – aquisições, aprendizados construídos e não virtualidades da espécie –, a Educação Física pode possibilitar ao aluno identificação, organização e mobilização de conhecimentos pertinentes para a solução de problemas, conflitos ou desafios (Santos, 2001).

Até pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos, ser inteligente implicava articular logicamente grandes ideias, estar informado sobre conhecimento. Esse tipo de aula, insisto, continua tendo lugar, mas cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado

‘procedimental’, ou seja, da ordem do saber como fazer. Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem cada vez mais o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A questão está em encontrar, interpretar essas informações, na busca de solução de nossos problemas (Macedo apud Primi et al, 2001, p.152).

Apoiados nesse compromisso de desenvolvimento do ensino da Educação Física voltada para a construção de uma educação de qualidade e formação do cidadão, traçamos algumas competências e habilidades com base nos eixos temáticos presentes na Ementa Curricular dessa disciplina e na Matriz Curricular definida pela Sedu. São eles:

- **Conhecimento sobre o corpo:** levou a considerar o corpo no seu aspecto físico, social, afetivo, emocional e cognitivo, na tentativa de superar a visão dicotômica entre corpo e mente presente em nossa sociedade. Dessa forma entende-se o corpo na sua relação com o meio e que dialoga com diferentes contextos socioculturais desenvolvidos historicamente, buscando problematizar a relação do corpo com saúde, trabalho e cultura. Além disso, compreendendo os limites e as possibilidades corporais e respeitando as diferenças de gênero, etnia, classe social e idade.

■ **Corpo-linguagem/Corpo-expressão:**

entende-se a expressão corporal como linguagem presente nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Por meio da linguagem corporal o sujeito se comunica, interage com o meio, onde expressa subjetividade, emoções e, ainda, desenvolve sua capacidade comunicativa ao interpretar, sintetizar, analisar e expressar ideias, reconhecendo a identidade própria e do outro, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão.

■ **Os jogos e os movimentos individuais e coletivos:** destacam-se como elemento da cultura corporal presente nos diferentes contextos socio-históricos presentes

em âmbitos nacional, regional e local. Por meio do jogo o sujeito desenvolve a sua criatividade na construção de regras coletivas que resgatem os valores morais, sociais e éticos, e também desenvolve a ludicidade, descobrindo o prazer nas vivências corporais.

■ **Os jogos esportivos:** prioriza o conhecimento dos jogos institucionalizados socialmente, com suas diferentes organizações técnico-táticas, proporcionando uma noção de historicidade do desenvolvimento de práticas esportivas presentes nos contextos mundial e nacional. Além disso, o desenvolvimento da inclusão por meio da capacidade de recriação das regras.

6.3.4 Conteúdo Básico Comum – Educação Física – Ensino Médio

1º ao 3º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
Eixo-temático: Conhecimento sobre o corpo • Conhecer o seu corpo nos seus aspectos físicos, sociais, culturais e afetivos. • Reconhecer e respeitar seus limites e as possibilidades do próprio corpo. • Desenvolver suas atividades corporais com autonomia, compreendendo as relações de gênero e as individualidades. • Vivenciar o espírito solidário que cuida do outro, de si mesmo e do ambiente em que vive. • Conhecer a importância da convivência com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais.	Eixo-temático: Conhecimento sobre o corpo. ■ Tópico: Conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo. • Adquirir conhecimento teórico das noções básicas de socorros de urgência. • Compreender o funcionamento do movimento humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais. • Reconhecer hábitos posturais saudáveis para o corpo e introduzi-los em seu cotidiano. • Compreender a importância da atividade física orientada, como fator contribuinte na qualidade de vida, conhecendo seus limites físicos e sabendo administrá-los. • Analisar as relações existentes entre os diferentes biótipos e o desempenho para prática de atividades desportivas. • Reconhecer a importância dos princípios do treinamento desportivo. • Conhecer os principais sistemas fisiológicos envolvidos no movimento humano, permitindo maior autonomia na prática de atividades físicas. • Compreender a importância da alimentação nos diferentes tipos de treinamento físico. • Compreender e reconhecer os limites fisiológicos do seu corpo com o objetivo de evitar os excessos e maximizar os benefícios em busca de uma melhor qualidade de vida. • Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais. • Reconhecer o processo de envelhecimento por meio do conhecimento das alterações fisiológicas. • Identificar os riscos do treinamento desportivo em atletas profissionais e amadores. • Relacionar os cuidados com o corpo e o uso indevido de recursos utilizados para alcançar um corpo estereotipado. • Identificar e refletir sobre o uso de substâncias nocivas ao organismo utilizadas na prática de atividade física.	• Princípios básicos e efeitos do treinamento físico: fisiológico, morfológico e psicossociais. • Alimentação e exercício físico. • Exercícios resistidos e aumento de massa muscular: benefícios e riscos à saúde nas várias faixas etárias. • Exercício físico e envelhecimento. • Lesões decorrentes do exercício físico e da prática esportiva em níveis e condições inadequadas. • Uso de anabolizantes.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
	■ Tópico: Corpo/identidades e as diferentes formas, possibilidades e limitações do movimento - Assumir uma postura ativa nas práticas corporais, tendo consciência da importância delas na vida do cidadão para os desafios cotidianos. - Analisar de forma crítica as práticas corporais, estabelecendo critérios de julgamento, escolha e realização corporais saudáveis. - Analisar e refletir a influência da mídia no culto ao corpo, reconhecendo as violências impostas por essa cultura. - Construir coletivamente regras sociais que trabalhem e resgatem os valores morais, sociais e éticos. - Identificar e reconhecer a importância das manifestações socioculturais e sua diversidade presente em outras etnias. - Compreender os usos do corpo na sociedade contemporânea, reconhecendo as relações entre lazer e mundo do trabalho.	- Possibilidades de lazer na cultura do movimento. - As diferentes práticas corporais na comunidade escolar e em seu entorno. - Fatores de adesão e permanência na atividade física, no exercício físico e na prática esportiva. - Padrões de beleza e suas relações com contextos históricos e culturais. - Corpo e cultura de movimento: diferenças e preconceitos. - Relações do corpo, da saúde e do trabalho.
Eixo-temático: Corpo-linguagem/Corpo-expressão - Reconhecer o corpo como meio de linguagem e expressão nas diferentes culturas; indígenas, africanas, camponesas, entre outras. - Conhecer as diferentes manifestações culturais nos âmbitos mundial, nacional e local. - Identificar as atividades rítmicas e expressivas presentes em danças, lutas, ginásticas, como manifestação da cultura corporal.	Eixo-temático: Corpo-linguagem/Corpo-expressão ■ Tópico: expressão e linguagem corporal - Reconhecer pela vivência das mais variadas formas de movimento a importância da dança. - Identificar os movimentos básicos das danças estudadas. - Analisar a origem e a diversidade cultural da dança como instrumento de preservação da cultura humana. - Reconhecer a dança como meio de expressão corporal, comunicação e linguagem. - Identificar a dança como espaço para construção da autonomia, da autoimagem e do exercício da cidadania. - Identificar formas, planos, trajetórias, direções utilizados na elaboração da dança. - Avaliar uma coreografia de dança reconhecendo suas especificidades gestuais, harmonia, leveza, ritmo, expressividade e equilíbrio. - Conhecer diferentes manifestações, práticas e ritmos culturais constituídos em âmbitos nacional e regional. - Identificar as modalidades de ginásticas estudadas, relacionando-as aos contextos socioculturais de suas origens. - Reconhecer pela vivência das mais variadas formas de movimento a importância da prática de atividades de ginástica. - Refletir sobre a importância da prática adequada dos fundamentos básicos da ginástica para manutenção da saúde. - Analisar e adaptar as regras da modalidade da ginástica estudadas às individualidades e a novas situações.	- Dança como expressão e manifestação cultural. - O ritmo como organização expressiva do movimento. - Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem. - Principais passos e movimentos. - Sequências coreográficas. - Danças folclóricas/regionais. - Diferentes estilos como expressão sociocultural. - Princípios orientadores das ginásticas. - Técnicas e exercícios. - Processo histórico: academias, modismos e tendências. - Ginástica alternativa. - Ginástica adaptada.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
Eixo-temático: Os jogos e os movimentos individuais e coletivos • Conhecer os vários tipos e as variadas maneiras de experimentar os jogos. • Explorar as diferentes formas de jogo desenvolvidas historicamente.	Eixo-temático: Os jogos e os movimentos individuais e coletivos ■ Tópico: Jogos cognitivos e relação social • Reconhecer o caráter lúdico dos jogos e das brincadeiras como forma de lazer. • Reconhecer pela vivência das mais variadas formas de jogo a importância da prática de atividades lúdicas nos diferentes contextos socioculturais. • Aprender e valorizar o trabalho em equipe na busca de um bem comum. • Reconhecer e desenvolver o gosto por atividades e jogos que requerem maior poder de concentração.	• Jogos populares. • Jogos cooperativos. • Jogos de salão. • Jogos de raciocínio.
Eixo-temático: Jogo esportivo • Conhecer as diversas modalidades esportivas instituídas socialmente, praticadas em outros países e no Brasil. • Compreender as diferentes formas de organização desportiva. • Desenvolver a capacidade de adaptar as regras, os materiais e o espaço, visando à inclusão de si e do outro.	Eixo-temático: Jogo esportivo ■ Tópico: Desporto individual e coletivo • Reconhecer, por meio da vivência, a importância das práticas esportivas e sua origem histórica. • Avaliar como os fundamentos básicos do esporte são importantes nas diferentes situações de jogo. • Dominar os principais fundamentos técnicos e táticos dos esportes praticados. • Dominar e compreender as principais regras esportivas e adaptá-las, se necessário, visando à inclusão. • Participar e organizar atividades que envolvam a adaptação das práticas esportivas, para a inclusão das diferenças individuais. • Compreender pela prática de atividades esportivas a importância das relações interpessoais. • Assumir uma postura crítica em relação à prática de atividades esportivas, enfocando suas relações sócio-afetivas. • Analisar a prática esportiva compreendendo o significado e a importância do desenvolvimento da autonomia e do respeito mútuo. • Compreender as diferenças entre esporte escolar, amador e profissional. • Reconhecer o esporte como elemento de ludicidade, prazer e recreação nos mais variados ambientes. • Avaliar os próprios limites na prática desportiva e reconhecer os malefícios da prática sem orientação adequada. • Conhecer a organização de eventos esportivos. • Conhecer diferentes modalidades esportivas de quadra. • Avaliar e refletir sobre a importância da participação em equipes de treinamento para competições locais, estaduais, nacionais e internacionais. • Refletir sobre a representação do esporte na sociedade.	• Atletismo, vôlei, futebol, basquete, handebol e suas origens históricas. • A importância do sistema de jogo, da técnica e das táticas no desempenho esportivo. • Regras. • Esportes adaptados. • Dimensão social e ética do esporte. • Diferentes experiências e perspectivas esportivas: jogador, torcedor e atleta profissional e amador. • O esporte como prática de lazer nas dimensões da estética, da comunicação e de entretenimento. • Os benefícios e malefícios na prática dos esportes. • Torneios e campeonatos esportivos. • Esportes de quadra. • Legislação do esporte. • A transformação do esporte em espetáculo e em negócio. • Significados/sentidos predominantes no discurso das mídias sobre o esporte.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
	■ Tópico: Organização e Administração desportiva • Entender como é feita a organização de campeonatos, torneios, etc., e a importância de cada desporto. • Vivenciar campeonatos e torneio esportivos. • Distinguir as diferentes formas de organização de eventos esportivos. • Construir eventos esportivos.	• Campeonatos escolares. • Organização de eventos esportivos. • Noções de arbitragem. • Torneios, gincanas, jogos escolares. • Súmula. • Tabela de jogos. • Organização de campeonatos.

6.3.5 Referências

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001.

_____. et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. Discurso e prática pedagógica: elementos para a compreensão da complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica escolar. In: _____. **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. v.1.

_____. Perspectivas para compreender e transformar as contribuições da educação física na constituição dos saberes escolares. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. v. 6.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004.

PERRENOUD, Philipe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRIMI, Ricardo et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos constructos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.17, n. 2, p.151-139, maio/ago., 2001.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. A construção de competências nas aulas de educação física da educação básica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001, Paraná. **Anais**. Paraná, 2001. p. 73-76.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, Marílio. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. v.1.

WERNECK, Christiane. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.



**NOVO
CURRÍCULO
ESCOLAR**

ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
Língua Estrangeira Moderna - Inglês

6.4 Língua Estrangeira moderna - Inglês

6.4.1 Contribuição da disciplina na formação humana

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

6.4.2 Objetivos da disciplina

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

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

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

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

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

6.4.3 Principais alternativas metodológicas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.4.4 Conteúdo Básico Comum – Língua Estrangeira Moderna – Inglês

Ensino Médio

1º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
• Reconhecer e usar a língua-alvo desde o início do curso em tarefas interativas relevantes à realidade do aluno. • Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo. • Valorizar a Língua Estrangeira como forma de expressão multicultural. • Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos. • Aprender a negociar significados e solucionar problemas em Língua Estrangeira. • Compreender textos escritos em Língua Estrangeira. • Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc. • Avaliar ações, percebendo os aspectos verbais para pedido, obrigação e conselho. • Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira. • Diferenciar fatos de opiniões. • Reconhecer a linguagem das propagandas. • Identificar as diferentes intenções dos autores.	• Interagir com textos autênticos, e atuais, com vários registros linguísticos por serem portadores de identidades culturais. • Compreender a leitura de textos em uma concepção interacionista para melhorar suas próprias produções linguístico-textuais. • Produzir textos informativos. • Entender e dar informações em situações informais. • Usar dicionários e enciclopédias. • Ler textos não-verbais (mapas, gráficos, diagramas, fluxogramas, vídeos, fotos, quadros artísticos etc.). • Relacionar imagem e texto. • Localizar ideias principais em textos em níveis de compreensão variados. • Resumir artigos. • Compreender regras e instruções (manuais, rótulos de embalagens, jogos etc.). • Expressar-se usando pronúncia e entonação apropriadas. • Ouvir e compreender mensagens em língua inglesa. • Usar a língua-alvo em diferentes contextos.	O Inglês no mundo • Conscientização sobre a importância do Inglês no mundo globalizado; relação entre as variantes linguísticas do Inglês no mundo; comparação entre a história e a cultura do índio brasileiro e norte-americano. Problemas pessoais, mundiais e possíveis soluções • Reflexão acerca dos problemas que os jovens enfrentam hoje; exposição dos problemas enfrentados pelos jovens em gerações anteriores, enfocando movimentos de contestação no Brasil e no mundo; contribuição dos alunos sobre as possíveis soluções; conscientização sobre a crise mundial contemporânea (político-sociocultural e ambiental). Minhas experiências • Valorização e contribuições das experiências de vida dos alunos; reflexão e trocas de experiências de vida; respeito às diversidades. Sonhos e realidade • Conscientização sobre a importância do sonhar para traçar metas e alcançar os objetivos; planejamento do futuro com base no presente e com a possibilidade de transformação da realidade.

2º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
• Reconhecer e usar a língua-alvo desde o início do curso em tarefas interativas relevantes à realidade do aluno. • Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo. • Valorizar a Língua Estrangeira como forma de expressão multicultural. • Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos. • Aprender a negociar significados e solucionar problemas em Língua Estrangeira. • Compreender textos escritos em Língua Estrangeira. • Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc. • Avaliar ações, percebendo os aspectos verbais para pedido, obrigação e conselho. • Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira. • Diferenciar fatos de opiniões. • Reconhecer a linguagem das propagandas. • Identificar as diferentes intenções dos autores.	• Interagir com textos autênticos e atuais com vários registros linguísticos por serem portadores de identidades culturais. • Compreender a leitura de textos em uma concepção interacionista para melhorar suas próprias produções linguístico-textuais. • Produzir textos informativos. • Entender e dar informações em situações informais. • Usar dicionários e enciclopédias. • Ler textos não-verbais (mapas, gráficos, diagramas, fluxogramas, vídeos, fotos, quadros artísticos etc.). • Relacionar imagem e texto. • Localizar ideias principais em textos em níveis de compreensão variados. • Resumir artigos. • Compreender regras e instruções (manuais, rótulos de embalagens, jogos etc.). • Expressar-se usando pronúncia e entonação apropriadas. • Ouvir e compreender mensagens em língua inglesa. • Usar a língua-alvo em diferentes contextos.	Desenvolvimento da competência linguístico - comunicativa Música, literatura e teatro • Valorização da música brasileira no cenário internacional; reconhecimento de autores da literatura brasileira e internacional; representação de gêneros teatrais. Trabalhos voluntários • Identificação de tipos de trabalhos voluntários; reflexão e reconhecimento da importância da contribuição voluntária para a formação da cidadã. Consumismo e preconceito • Identificação e respeito às diversidades culturais, sociais e étnicas; reflexão sobre o “ser” e o “ter”, o “precisar” e o “querer”; reflexão sobre ideologias impostas na linguagem da propaganda. Nos bastidores da mídia • Reflexão sobre o papel da mídia na vida das pessoas (formar opinião ou alienar? Informar ou deformar?); reconhecimento das variações linguísticas que aparecem na mídia.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
• Reconhecer e usar a língua-alvo desde o início do curso em tarefas interativas relevantes à realidade do aluno. • Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo. • Valorizar a Língua Estrangeira como forma de expressão multicultural. • Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos. • Aprender a negociar significados e solucionar problemas em Língua Estrangeira. • Compreender textos escritos em Língua Estrangeira. • Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc. • Avaliar ações, percebendo os aspectos verbais para pedido, obrigação e conselho. • Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira. • Diferenciar fatos de opiniões. • Reconhecer a linguagem das propagandas. • Identificar as diferentes intenções dos autores.	• Interagir com textos autênticos e atuais, com vários registros linguísticos por serem portadores de identidades culturais. • Compreender a leitura de textos em uma concepção interacionista para melhorar suas próprias produções linguístico-textuais. • Produzir textos informativos. • Entender e dar informações em situações informais. • Usar dicionários e enciclopédias. • Ler textos não-verbais (mapas, gráficos, diagramas, fluxogramas, vídeos, fotos, quadros artísticos etc.). • Relacionar imagem e texto. • Localizar ideias principais em textos em níveis de compreensão variados. • Resumir artigos. • Compreender regras e instruções (manuais, rótulos de embalagens, jogos etc). • Expressar-se usando pronúncia e entonação apropriadas. • Ouvir e compreender mensagens em língua inglesa. • Usar a língua-alvo em diferentes contextos.	Desenvolvimento da competência linguístico - comunicativa Lembrando da minha infância • Listagem de fatos memoráveis da sua infância; valorização dessa fase da vida para a formação integral. Perspectivas para o futuro • Discussão e reflexão acerca da vida no futuro e contribuição pessoal para melhorias. Respeitando as diferenças • Reflexão sobre os rótulos que as pessoas carregam; reflexão sobre a educação inclusiva e sobre preconceitos étnico-raciais no Brasil e no mundo. Profissão e trabalho • Reflexão sobre diferentes profissões; reflexão sobre a sua futura profissão; orientação para a vida e o mercado de trabalho.

6.4.5 Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

129

[illegible]

131

[illegible]

ISBN 978-85-98673-05-9



Secretaria
da Educação

