



**GOVERNO
DE SANTA
CATARINA**

Secretaria de Estado da Educação



Proposta Curricular de **Santa Catarina**

Formação Integral na Educação Básica

2014





Governador do Estado de Santa Catarina
João Raimundo Colombo

Vice-governador
Eduardo Pinho Moreira

Secretário de Estado da Educação
Eduardo Deschamps

Secretária Adjunta
Elza Marina da Silva Moretto

Diretor de Educação Superior
Gilberto Luiz Agnolin

Diretora de Educação Básica e Profissional
Marilene da Silva Pacheco

Diretor de Apoio ao Estudante
Osmar Matiola

Diretor de Administração Financeira
Djalma de Souza Coutinho

Diretor de Tecnologia e Inovação
Valdenir Kruger

Diretora de Gestão de Pessoas
Lúcia Steinheuser Gorges

Diretora de Infraestrutura
Karen Lippi de Oliveira

Consultora Jurídica
Greice Sprandel da Silva

Assessora de Comunicação
Edinéia Rauta Pagani

Produção:

Revisão de Conteúdo
Cássia Ferri
Juares Thiesen

Revisão Gramatical
Elisabeth J. Machado Leal

Projeto gráfico
Ana Claudia Dalagnoli

Diagramação
Virgínia Kuhnzen Zunino

Arte Finalização
Rogério M. Lenzi

S59 Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.
[Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação
básica] / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação –
[S. l.] : [S. n.], 2014.
192 p. : il. color. ; 30 cm.

1. Currículos - Planejamento. 2. Planejamento educacional (Santa
Catarina). 3. Ensino profissional. I. Santa Catarina (Estado). Secretaria de
Estado da Educação. II. Título.

CDU: 371.214

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central Comunitária – UNIVALI

www.propostacurricular.sed.sc.gov.br



Apresentação

Um bom currículo é fundamental para garantir a qualidade de um sistema educacional. Ao lado de professores qualificados e de gestores líderes, um currículo bem definido é um dos fatores comuns a todos os sistemas que apresentam os melhores desempenhos em todas as avaliações internacionais de qualidade.

Santa Catarina, com a elaboração de sua proposta curricular no final da década de 80, pode ser considerado um dos estados pioneiros no Brasil na definição de diretrizes curriculares para nortear o planejamento dos currículos de suas redes de escolas estadual e municipais. As universidades comunitárias e públicas distribuídas, há mais de 50 anos, por todas as regiões do Estado, participaram ativamente do movimento que resultou na primeira versão da proposta curricular. E esta participação realimentou, nessas universidades, o processo de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica com base na proposta curricular.

Arrisco afirmar com elevado grau de certeza que, em conjunto com as características socioeconômicas de Santa Catarina, a proposta curricular, a rede de universidades em todo o Estado e a formação de professores nessas universidades, tendo como base a proposta, são os fatores que vêm garantindo ao Estado resultados consistentes nas avaliações nacionais e internacionais de qualidade da educação em âmbito nacional.

Porém, nos últimos anos, tem-se observado que esse esforço começou a perder força dadas as mudanças no âmbito educacional que foram se apresentando ao longo do tempo, destacando-se aspectos como a introdução de novas tecnologias e questões relativas à diversidade, frutos de profundas alterações que a sociedade contemporânea vem experimentando.





Assim sendo, a Secretaria de Estado da Educação, durante o primeiro mandato do Governador João Raimundo Colombo, se deparou com o desafio de realizar a atualização da proposta curricular, adequando-a a estes novos tempos.

Para garantir esse processo, foram estabelecidas pela Secretaria algumas diretrizes gerais para orientar o trabalho que viria a ser realizado:

1. Que a proposta pudesse – considerando a pluralidade política, cultural e social resultante de um dos períodos democráticos mais duradouros da história do Brasil – evitar qualquer viés ideológico ou político partidário, assegurando desse modo uma formação plural que garantisse ao estudante liberdade para formar sua opinião e suas convicções políticas em sintonia com seu mundo e com sua herança cultural.

2. Que o conteúdo da proposta pudesse constituir um documento com um olhar para o futuro a partir do presente, sem desconsiderar a trajetória pregressa da educação no Estado. A proposta deve ter a pretensão de, quando analisada daqui a dez, vinte anos, ser considerada ainda consistente em sua base.

3. Finalmente, que a proposta pudesse ser detalhada em documentos para acesso e compreensão por toda a população e não apenas por profissionais da educação, abrindo as fronteiras para que pais e estudantes possam se inteirar de seu conteúdo e dos princípios norteadores da educação no Estado, incentivando, desta forma, a participação cada vez mais ativa da comunidade na vida da escola.

Estabelecidas estas diretrizes norteadoras, o desafio passou a ser garantir a maior participação possível dos educadores catarinenses, com plena liberdade para contribuir com suas ideias e experiências de escola e de sala de aula para a atualização da proposta curricular.

Cabe aqui registrar o trabalho excepcional da equipe de coordenação dos trabalhos, quer pela engenhosa plataforma tecnológica desenvolvida para permitir a participação dos educadores em todas as regiões do Estado, quer pela brilhante condução dos encontros presenciais com os duzentos educadores selecionados a partir do edital público divulgado na plataforma.

Para não cometer nenhuma injustiça, cumpre agradecer coletivamente a cada uma das pessoas nominadas no Grupo de Produção, constante deste documento, e que têm seu nome registrado na história da educação catarinense.

A experiência no decorrer deste quase um ano de trabalhos foi uma das mais estimulantes que pude vivenciar nesse período à frente da Secretaria de Estado da Educação.

Ao ser perguntado sobre qual o maior legado que gostaria de deixar como Secretário de Estado, não tenho dúvida de responder que foi a criação da oportunidade





para os educadores catarinenses realizarem a atualização da proposta curricular de forma tão ampla e democrática.

A partir de agora, o desafio passa a ser fazer chegar, a cada uma das salas de aula, a cada um dos professores de Educação Básica de Santa Catarina, esta proposta e seu espírito, garantindo as condições adequadas para sua efetiva implementação.

Prof. Dr. Eduardo Deschamps

Secretário de Estado da Educação







Comissão Executiva: Secretaria de Estado da Educação

Secretário de Estado da Educação

Eduardo Deschamps

Secretária Adjunta

Elza Marina da Silva Moretto

Coordenador Geral

Gilberto Luiz Agnolin

Coordenadora Adjunta

Maike Cristine Kretzschmar Ricci

Equipe Articuladora

Marilene da Silva Pacheco - DIEB

Osmar Matiola - DIAE

Adriana Mafra Marghoti

Cesar Cancian Dalla Rosa

Ketryn Fabiana Cidade Beseke

Maria Benedita da Silva Prim

Maristela Aparecida Fagherazzi

Mirialva Antônia Bernardi Bedin

Suzy de Castro Alves

Valda Maria de Mendonça Jacques Dias

Viviane Silva da Rosa

Equipe Técnico-Pedagógica

Adriana Mafra Marghoti

Adecir Pozzer

Ancelmo Pereira de Oliveira

Beate Doroti Sfrelo

Beatris Clair Andrade

Cesar Cancian Dalla Rosa

Clarice Zanetti

Doris Regina França





Edna Corrêa Batistotti
Elcio Cechetti
Gracielle Silva Belolli
Isaac Ferreira
Joseni Terezinha Frainer Pasqualine
Ketryn Fabiana Cidade Beseke
Marcelo Jacob
Maria Benedita da Silva Prim
Maria Cristina Vitória Tavares Bertinetti
Ramiro Marinho Costa
Raquel Terezinha Todeschini
Rosimari Kock Martins
Sadi José Rodrigues da Silva
Sirley Damian de Medeiros
Suzy de Castro Alves
Valda Maria de Mendonça Jacques Dias
Vânia Santos Ribeiro
Viviane Silva da Rosa
Zulmara Luiza Gesser

Equipe Apoio Operacional

Ana Paula Garcia Gava
Leila Maria Limas
Roselandia Rachadel
Zélia Stapazzoli





Entidade Executora: Associação Catarinense das Fundações Educativas - ACADE

Presidente

Aristides Cimadon

Secretário Executivo

Paulo Ivo Koehntopp

Consultora Geral

Cássia Ferri

Consultor Adjunto

Juares Thiesen

Consultores

Geovana M. Lunardi Mendes

Luis Carlos de Menezes

Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Paulo Hentz

Verena Wiggers

Docentes

Arlindo Costa

Beatriz Bittencourt Collier Hanff

Carla Carvalho

Gígi Anne Horbatiuk Sedor

Gilson Rocha Reynaldo

Gilvan Luiz Machado Costa

Jeruse Romão

Jimena Furlani

Ivann Carlos Lago

Leonel Piovesan

Maria Lúcia Morocco Maraschin

Maria Luiza Feres do Amaral

Priscila Ribeiro Ferreira





Regina Ingrid Bragagnolo
Rosângela Machado
Rosângela Pedralli
Rosemy da Silva Nascimento
Santiago Pich
Soraya Franzoni Conde
Viviane Maria Heberle
Willian Simões

Equipe de Apoio Operacional

Alessandro Zanini
Ana Claudia Dalagnoli
Ana Paula Witthinrich Salvalaggio Giron
Arthur Emmanuel Fonseca Silveira
Diego Gonçalves Arent
Fabio Rodrigo Maria
Fernando Gustav Soares de Lima
Fernando Oliveira Santos
Josue Lange
Lucas Rodrigues Giron
Lucinara Marin
Luiz Fernando Carvalho
Maximino Dall Inha
Ranieri Alves dos Santos
Rodrigo de Souza Janning
Sergio Giron





Grupo de Produção

Adão de Souza
Adecir Pozzer
Adelmo Pradeiczuk
Adriana Mafra Marghoti
Adriana Schelbauer Valerio
Agnaldo Cordeiro
Alessandra Cristina Bernardino
Aline Perazzoli Buratto
Almir Kuehn
Ana Luiza Lermem
Ana Maria Marcon dos Santos
Ana Maria Pereira de Oliveira
Ana Paula de Oliveira Scherer
Ancelmo Pereira Oliveira
André Ary Leonel
André Fabiano Bertozzo
Andrei Jan Hoffmann Uller
Andréia Boeing
Anesio Luiz Alexandre
Angela Cristina da Silva
Angelita Muller
Antonio Joacir Ferrari
Antonio Mattos de Alcantara
Argiro Nikolaos Koufalias Colombi
Arlene Aparecida de Arruda
Arlete de Costa Pereira
Aurelio dos Santos Souza
Beate Doroti Strelow
Beatris Clair Andrade
Beatriz Favaretto
Bernardete Lourdes de Andrade
Carolina Saldanha Leite
Celio Antonio Sardagna
Cesar Cancian Dalla Rosa
Cibeli Machado
Cidiane Maria Reza
Clarice Zanetti

Claudecir dos Santos
Cláudia Adriana Della Justina de Souza
Claudia Regina dos Anjos
Claudia Renate Ferreira
Cléder Schuler
Cristiane Magrini Dutra
Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt
Dagmar Diana Fava Pacher
Daniela Radel Bortoli Patrzykot
Darli de Amorim Zunino
Denise Regina Fritzen Scheid
Dirce Maria Schwendler Müller
Dircema dos Santos Sulsbach
Dolores Magnus da Silva
Dorenilda da Silva Cardoso
Doris Regina França
Dulcemari Vidi Silva
Edilaine Aparecida Vieira
Ediséia Suethe Faust Hobold
Edna Corrêa Batistotti
Elcio Alberton
Elcio Cechetti
Elcio Schuhmacher
Eliana Francisco Dal-Toé
Eliane de Fátima de Almeida Dal Berto
Elisandra Fernandes de Carvalho
Eliston Terci Panzennhagen
Elozia de Brito
Ely das Graças Souza
Fábio Luiz Guimarães de Quadros
Fernanda Katharine de Souza Lins Borba
Fernando Roberto Gomes
Flavia Elisa Schmitt da Cruz
Georgia dos Passos Hilário
Getulio Narsizo
Giovana Bianca Darolt Hillesheim
Gracielle Silva Belolli





Hilda Maria Sprotte Costa
Inês Ivone Cecin Soprano
Inês Mar Mitt Pilatti
Isaac Ferreira
Janaina Amorim da Silva
Janete Ulrich Bachendorf
Jeanine Rodermel
Joanita Odorizzi Grande
João Batista Antunes
João Derli de Souza Santos
Jordelina Beatriz Anacleto Voos
Jorge Luiz Barbosa da Silva
Josânia Aparecida Jacovas
Josaphat Kocan
José Barabach Sobrinho
José Domingos de Jesus
José Francisco Woehl
Joseni Terezinha Frainer Pasqualine
Josiane Soares da Silveira
Julia das Graças da Silva Wolff
Julio Cesar da Rosa
Jussara Brigo
Jussara dos Santos
Jussara Terezinha Basso Gruber
Katia Cristina Schuhmann Zilio
Ketryn Fabiana Cidade Beseke
Laércio Rodolfo Guczak
Lahra Neves Batista
Leani Kapp Schmitt
Leonita Cousseau
Leticia Lopes
Loide Chimanko
Lucélia Sardá
Luci Berenice Damaso da Silveira
Luciana Juvelina Vaz
Luciana Vieira
Luciene Mara do Nascimento Ribeiro
Luzilei Adriana de Souza Campos
Mara Paulina Wolff de Arruda
Marcelo Jacob
Marcelo Martin Heinrichs
Marcia Aparecida Dalcanale
Marcia Fernandes Rosa Neu
Marcia Fusinato Barbosa Athayde
Marcia Spanhol
Marcos Antonio Ferreira
Marcos Tarcisio Rosa
Margarida Emmerich de Borba
Margot Helena de S. Ribas
Maria Albina M. Nunes
Maria Benedita da Silva Prim
Maria Benedita de Paula e Silva Polomanei
Maria Cristina Vitória Tavares Bertinetti
Maria Goreti Moreschi Kuminek
Maria Isabel Schmitt
Maria Letícia Naime Muza

Maria Stela Busarello Thies
Maria Vitória Sunti
Maricelma Simiano Jung
Mariléia Mendes Goulart
Marina Mirles Baader Girolla
Marisa Fermino
Maristela Aparecida Fagherazzi
Marli Adriane Domingues
Marlova Neumann Araújo
Maurício da Silva
Mirialva Antonia Bernardi Bedin
Mirian Terezinha Bolsi
Mônica Teresinha Colsani Furtado
Nádia Maria de Souza Paulo
Natali Maria Serafim
Natanael Pinto Cardoso
Nestor Francisco Rambo
Nilton Bruno Tomelin
Norton Salazar Teixeira
Osnildo Dalmarco
Ramiro Marinho Costa
Raquel Terezinha Todeschini
Regimari Cristina Rodolfi Beppler
Renato Luiz Menze
Rita Prates Ribeiro
Roberta Aparecida Martinez
Roberto Rivelino Lemos
Rodrigo Pinheiro
Ronaldo Brum Guerra
Rosa Bossi
Rosa Maria Espindola Nagel
Rosana Becker
Rosane Gomes de Andrade Souza
Rosane Nienchoter
Rosângela Kirst da Silveira
Rosângela Maria Dalagnol Parizzi
Rose Cristiane Romualdo
Rosimari Kock Martins
Rosimeri Jorge da Silva
Sadi José Rodrigues da Silva
Sali Hadres
Sandra Devegili
Selma David Lemos
Sergio Luiz de Almeida
Simone Nass
Simone Terezinha Feldhaus de Souza
Sindia de Almeida Rech
Sirlei Antoninha Kroth Gasparetto
Sirlene Fagundes
Sirley Damian de Medeiros
Suzy de Castro Alves
Tamara Joana Casarin
Tania Mara Bedritchuk
Tânia Mara Prestes de Medeiros
Tarcisio Brighenti
Tatiana Parraga da Silva





Telma Regina França Rosso
Teresinha Giovanella
Tereza Stefan Harmel
Terezinha Vicenti
Valda Maria de Mendonça Jacques Dias
Valmir dos Santos
Vânia Santos Ribeiro
Vera Inez Scholl Corti

Vilson Jair Fusiger
Viviane Aparecida Dal Pizzol
Viviane Silva da Rosa
Volmir Antonio Lange
Wilma Granza Madureira
Zenair de Souza Macedo Machado
Zulmara Luiza Gesser







Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
1 EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO INTEGRAL.....	23
1.1 Percurso Formativo.....	29
1.1.1 Revisitando os Fundamentos teóricos metodológicos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.....	33
1.1.2 Atividades principais do desenvolvimento humano: contribuições para o percurso formativo.....	37
1.1.3 A estruturação do trabalho pedagógico.....	41
1.2 Diversidade como Princípio Formativo.....	51
1.2.1 A Diversidade como elemento fundante da atualização curricular.....	53
1.2.2 De que diversidade estamos falando?	54
1.2.3 Quem são os sujeitos da diversidade?.....	56
1.2.4 Princípios da Diversidade e suas dimensões pedagógicas	84
2 CONTRIBUIÇÕES DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO INTEGRAL	91
2.1 Área de Linguagens	95
2.1.1 <i>Considerações Iniciais</i>	97
2.1.2 <i>Conceitos científicos articuladores da área de Linguagens</i>	97
2.1.3 <i>As linguagens na formação integral do sujeito: inter-relações no ensino e na aprendizagem</i>	99
2.1.3.1 <i>Vida: cultura e história na articulação dos componentes curriculares da Área</i>	99
2.1.3.2 <i>Axiologia/ideologia: ética/estética na articulação dos componentes curriculares da área</i>	108
2.1.3.3 <i>Semiose: sociointeração e representações de mundos na articulação dos componentes curriculares da Área</i>	114





2.1.3.4	<i>Contexto sociointeracional na articulação dos componentes curriculares da área</i>	117
2.1.3.5	<i>Textualidade na articulação dos componentes curriculares da área.....</i>	124
2.1.3.6	<i>Forma/função na articulação dos componentes curriculares da área</i>	128
2.1.4	Considerações finais	136
2.2	Área de Ciências Humanas	137
2.2.1	Caracterização da Área	139
2.2.2	Conceitos da Área de Ciências Humanas	142
2.2.3	Estratégias e abordagens em Ciências Humanas	148
2.3	Área de Ciências da Natureza e Matemática	153
2.3.1	Pressupostos gerais	155
2.3.2	As Ciências da Natureza e a Matemática no percurso formativo da Educação Básica.....	158
2.3.3	Procedimentos, objetivos formativos e conceitos fundantes	162
2.3.3.1	<i>Os componentes curriculares da área no decorrer do percurso formativo ..</i>	163
2.3.3.2	<i>Sobre o método: a relação entre procedimentos e objetivos formativos</i>	165
2.3.3.3	<i>A experimentação como característica essencial da área</i>	170
2.3.4	A avaliação nas Ciências Naturais e na Matemática.....	171
	REFERÊNCIAS	173
	BIBLIOGRAFIA DE APOIO	185





Considerações iniciais





A atualização da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina ocorre em face dos desafios contemporâneos que permeiam o campo educacional, ao mesmo tempo em que se reconhecem a pertinência e a atualidade das suas bases teórico-metodológicas. Desde os anos de 1980, no contexto da redemocratização política no Brasil, intensifica-se o debate educacional em torno de questões curriculares, assumindo-se, em geral, o pensamento social que levou a uma reflexão crítica da educação brasileira.

Nesse contexto, o pensamento de origem marxista apresentado nos textos do filósofo Antônio Gramsci e outros autores dessa vertente teórica possibilitou maior articulação da educação com a política. As contribuições da sociologia do currículo indicavam, pois, o caminho para a transformação do modelo tecnicista hegemônico no campo da educação. A abordagem histórico-cultural apresentava-se, assim, como alternativa de compreensão e consequente transformação dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

O cenário político da época propiciou ações que envolveram professores, técnicos e especialistas da rede estadual de ensino que se mostravam, a partir de estudos e processos de formação continuada, dispostos a construir uma nova alternativa curricular. Nesse movimento, entre os anos de 1988 e 1991, é formulada uma primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que define uma concepção de sujeito, de projeto de escola e de sociedade. A partir daí, diversos documentos são coletivamente produzidos, com a finalidade de consolidar uma política curricular para o Estado de Santa Catarina, com destaque aos cadernos de 1998 e 2005 (SANTA CATARINA, 1998b, 2005). Paralelamente, houve significativo investimento em formação continuada para professores da rede.





Nos últimos anos, novas demandas sociais, educacionais e curriculares vêm induzindo a (re)formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica¹. A atualização da Proposta Curricular torna-se, assim, necessária em face do conjunto dessas diretrizes e de demandas das redes de ensino do Estado de Santa Catarina.

O processo de atualização da Proposta Curricular orienta-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação.

Cabe ressaltar que a atualização da Proposta Curricular apresentada neste texto, por força do processo pelo qual foi construída, manifesta algum pluralismo teórico-metodológico, expressando o próprio movimento político e epistemológico presente nos debates contemporâneos sobre a educação, bem como possíveis contradições deles decorrentes.

Produzida de forma participativa e envolvendo profissionais tanto da Educação Básica como Superior, suas modalidades e áreas do conhecimento, assim como de representações dos movimentos sociais, a Proposta expressa a diversidade de ideias e abordagens que caracterizam as pessoas que a construíram e os grupos que representam. Tais contradições, inerentes aos espaços e fazeres educacionais, em especial ao campo do currículo, integram o processo de construção da Proposta.

A presente atualização resulta, pois, da atividade coletiva de diferentes grupos de professores e gestores educacionais provenientes das redes de ensino estadual, municipais, federal e privada. O processo compreendeu um conjunto de reuniões preliminares envolvendo a equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação (SED), professores das áreas do conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares e especialistas², seguido de cinco seminários presenciais constituídos pelo que foi denominado 'grupo de produção'.

O grupo de produção foi composto mediante processo seletivo, via edital, com aproximadamente 200 profissionais da educação, considerando-se sua

¹ Trata-se de Diretrizes Curriculares para: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Quilombola, Educação Especial, Educação para as Identidades Sexuais e para as Relações de Gênero, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito, Educação Nutricional e Alimentar.

² As áreas são: Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia, Ensino Religioso e Filosofia), Ciências da Natureza e Matemática (Ciência, Física, Biologia, Química e Matemática) e Linguagens (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras/Adicionais, Educação Física, Artes).





representatividade em termos de áreas de conhecimento, regiões do Estado, modalidades de educação, redes e níveis de ensino e etapas da Educação Básica.

Concomitantemente e integrada ao trabalho do grupo de produção, foi desenvolvida e disponibilizada uma página interativa na internet para que mais professores das redes de ensino pudessem, à distância, acompanhar o trabalho do grupo de produção e contribuir no processo de elaboração dos textos. A plataforma disponibilizou espaços interativos, denominados “salas”, a saber:

- Sala de Ciências da Natureza e Matemática;
- Sala de Ciências Humanas;
- Sala de Diversidades;
- Sala de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- Sala de Linguagens.

Na referida página, os participantes tiveram acesso às webconferências³, aos textos anteriores da Proposta Curricular de Santa Catarina, a fóruns e textos complementares que compuseram a totalidade do material de apoio para este movimento de atualização. Além disso, os participantes que cumprissem um determinado número de atividades teriam, também, a possibilidade de uma certificação de extensão de 20h. Cabe salientar que aproximadamente 8.000 professores participaram das atividades propostas na plataforma.

Foram realizados cinco encontros presenciais com intervalos mensais com o grupo de produção entre os meses de março e julho de 2014. A metodologia de trabalho, em síntese, consistiu em processo de leitura, discussão e produção de textos, considerando-se as contribuições dos professores das redes inscritos na plataforma.

O presente documento está estruturado em duas seções: a primeira é dedicada a apresentar o resultado das discussões sobre “Educação Básica e Formação Integral” e inclui o debate em torno dos conceitos de *percurso formativo* e *diversidade*. Na segunda parte destacam-se as contribuições das áreas do conhecimento para a educação básica e a formação integral.

O grupo de trabalho tem consciência de que um dos desafios principais é aproximar o que propõe teórica e metodologicamente das salas de aula e da gestão escolar, ou seja, dialogar diretamente com professores, coordenadores pedagógicos, especialistas e diretores, no sentido de contribuir com a reflexão sobre as atuais demandas educacionais em suas práticas pedagógicas.

³ Nas webconferências foram abordados temas, tais como: retrospectiva histórica das propostas curriculares de Santa Catarina; diversidade como princípio formativo; elaboração conceitual; formação e educação integral, entre outros.







Educação Básica e Formação Integral





A Formação Integral tem assumido papel cada vez mais central no debate sobre os pressupostos e finalidades da Educação Básica no Brasil. Como concepção de formação e como projeto educacional, ela forma parte da histórica luta pela emancipação humana. Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade.

A luta por processos de formação humana integral definitivamente não é algo novo, faz parte da experiência de sobrevivência de mulheres e homens que historicamente buscaram ampliar sua compreensão de mundo, seus conhecimentos e saberes. A busca pela Formação Integral é, portanto, parte da experiência humana na qual a escolarização vai ocupando lugar central, e a educação é, nesse sentido, expressão do desejo e do direito humano fundamental. O currículo, por sua vez, entendido como constituinte e constitutivo do percurso formativo, torna-se expressão material desse direito e o sujeito, o sentido último e finalidade principal da formação.

Assim, a formação integral continua sendo um dos mais importantes e antigos projetos humanos. A educação formal, com a adjetivação “integral”, constitui uma luta contemporânea que representa uma alternativa para o avanço da sociedade em relação aos atuais limites da escola. Mais do que a noção de educação integral, o que está posto na atualidade é como a escola enquanto instituição social moderna pode cumprir a tarefa de promovê-la.

Contudo, vale ressaltar que a Educação Integral, embora tendo no projeto escolar moderno seu *locus* privilegiado de realização, não se restringe a essa instituição social, uma vez que ela pressupõe o reconhecimento de outras demandas como o acesso à saúde, ao esporte, à inclusão digital e à cultura, setores com os quais a instituição





escolar pode estabelecer diálogos enriquecedores. A grande questão em pauta, então, não é a validade ou a importância da formação integral como projeto educacional, mas a (re)configuração da escola e do currículo escolar necessária para sua materialização. Esse, sim, é o grande desafio educacional contemporâneo. A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade.

Neste movimento, a noção de “currículo integrado” se torna fundamental, uma vez que expressa a intencionalidade coletiva da ação pedagógica nos planos do ensino e da aprendizagem. Assim, um currículo mais orgânico, portanto mais integrado, cumpre um papel essencial quando os percursos formativos são pensados e desenvolvidos nessa perspectiva.

Desta forma, quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura.

Nesta mesma direção, compreende-se o conhecimento como artefato humano produto e produtor da cultura, constitutivo das relações entre os sujeitos, deles com o mundo e com a natureza. É, portanto, o conjunto das apropriações necessárias.

Uma formação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais.

Assim, os espaços de formação podem/devem se converter em lócus de socialização de saberes, de estudo organizado dos acontecimentos, de iniciação à pesquisa e de incentivo à leitura científica do mundo. Dessa forma, a Educação Integral que tem como horizonte a Formação Integral demanda um currículo que se conecte com a realidade do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem diuturnamente são experiências nas quais os conhecimentos estão integrados.

Em termos de aporte teórico-epistemológico, a perspectiva histórico-cultural oferece um arcabouço dos mais amplos para a compreensão da Formação Integral e para a reflexão sobre ela. O ponto de partida é o sujeito na/da formação, compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla. Sujeito que, nas experiências de vida e nas relações com outros sujeitos, com a





natureza e com as estruturas e instituições sociais, faz apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens.

Esse sujeito tem o direito a uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano. Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional.

As propostas pedagógicas das escolas, organizadas na perspectiva da Educação Integral, devem considerar a possibilidade concreta de ultrapassar as fronteiras do conhecimento e dos saberes. Assim, tomando-se por base essa concepção, é importante que as redes de ensino pautem seus projetos em alguns arranjos/movimentos curriculares mais integradores, tais como:

- superação do etapismo no percurso formativo;
- promoção do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, sem deixar de considerar as especificidades das áreas e dos componentes curriculares;
- escolhas teórico-metodológicas, de conhecimentos e de experiências significativas para compor o percurso formativo e que mobilizem os sujeitos para a aprendizagem;
- reconhecimento da diversidade de identidades e de saberes como condição político-pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica.
- ampliação de espaços de autonomia intelectual e política dos sujeitos envolvidos nos percursos formativos;
- exploração das interfaces entre os saberes, dos *entre-lugares*, das redes, das coletividades como *lócus* geradores de conhecimento;
- democratização da gestão dos processos educativos pela valorização e fortalecimento do trabalho coletivo.

No conjunto desses movimentos, a articulação entre as áreas do conhecimento torna-se fundamental. Os currículos organizados sob a perspectiva dessa articulação podem constituir significativa estratégia de superação de processos pedagógicos fragmentários que tendem a tornar o percurso formativo um acúmulo de etapas e fases. A articulação das diferentes áreas do conhecimento contribui na formação mais completa dos sujeitos na medida em que sugerem a organização de trabalhos pedagógicos nos quais diferentes componentes curriculares possam dialogar e compartilhar conhecimentos. Compreende-se que a produção de experiências curriculares articuladas não significa a perda da identidade e das conquistas das trajetórias teórico-epistemológicas desses componentes.

Portanto, na perspectiva da Formação Integral as áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática devem se inter-relacionar permanentemente





no fazer cotidiano da escola, embora mantenham sua singularidade. Noutras palavras, a ideia de Formação Integral precisa ser incorporada de fato em cada componente curricular de cada área do conhecimento, tanto quanto na articulação entre elas.





Percorso Formativo







No âmbito da atualização da PCSC, compreende-se o percurso formativo como processo constitutivo e constituinte da formação humana. Nesse sentido, o percurso da formação, a ser desenvolvido na/pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica. Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve suas capacidades.

Desse modo, é fundamental que as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas escolas considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral.

Nesse sentido, é preciso que os envolvidos no processo de elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, ao refletirem sobre a organização curricular que desejam, delineiem não só os conceitos a serem contemplados nas atividades de ensino e educação, como também as estratégias para sua apropriação e as que viabilizam o direito à igualdade de condições de acesso ao conhecimento e permanência para todos os sujeitos na escola, incluindo-se os adultos e idosos e priorizando os de zero a 17 anos.

Compreender o percurso formativo como um *continuum* que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo de toda a vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos. Assim, faz-se necessário transcender os componentes curriculares das áreas em suas especificidades,





promovendo o diálogo com os diferentes aspectos da cultura, entendida como conjunto de objetivações humanas produzidas ao longo do seu processo histórico, com vistas a sua ampliação e complexificação.

Dialogar com as diferentes formas do conhecimento exige pensar em estratégias metodológicas que permitam aos estudantes da Educação Básica desenvolver formas de pensamento que lhes possibilitem a apropriação, a compreensão e a produção de novos conhecimentos. Tais estratégias nos remetem à compreensão da atividade orientadora de ensino.

Uma atividade é orientadora porque o professor parte do pressuposto de que o resultado final da aprendizagem é fruto das ações negociadas e tem consciência de que não domina o conjunto de fenômenos da sala de aula e da turma. Por isso eleger uma orientação geral que possibilita saber a direção a ser seguida. O professor é o organizador da atividade e por isso sabe o que está em jogo no espaço da sala de aula: os conceitos e os conteúdos que permitem sua apropriação, as principais dificuldades em apreendê-los, as respostas que indicam se o conteúdo está sendo aprendido ou não, e as ações necessárias para redirecionar a busca de um nível mais avançado de conhecimento.

Por isso, em geral, uma atividade de ensino conterá: a) a síntese histórica do conceito; b) o problema desencadeador do processo de construção do conceito; c) a síntese da solução coletiva, mediada pelo educador. (MOURA, 1996).

As escolhas inerentes ao trabalho pedagógico, desse modo, têm por finalidade permitir aos sujeitos a ampliação de seus repertórios culturais – sem negar aquilo que já sabem, mas num processo de ampliação dessas objetivações humanas –, de modo que as vivências com os diferentes elementos culturais lhes permitam experimentar modos de ser e estar no mundo.

Desta forma, convidamos os professores, nesta atualização, a

(1) revisitar os pressupostos teórico-metodológicos das versões anteriores da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1991, 1998b, 2005), a fim de

(2) compreender quem são e como se constituem os sujeitos da educação básica;

(3) refletir acerca da função social da escola e dos direitos sociais, entre eles, em se tratando especificamente da escola, o direito de aprender e desenvolver-se; (4) repensar a organização da escola a partir dessa compreensão de percurso formativo, além de (5) atualizar permanentemente a proposta pedagógica da escola, tendo em vista os desafios e singularidades que marcam os sujeitos, na diversidade em que se constituem.





1.1.1 Revisitando os Fundamentos teóricos metodológicos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina

Nas diferentes versões e documentos síntese da proposta curricular do Estado de Santa Catarina (1991, 1998b, 2005), as reflexões sobre a organização pedagógica foram pautadas na teoria histórico-cultural e da atividade. Entre outros aspectos, é fundamental lembrar que, nesta teoria, concebe-se que as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade.

Nesses processos decorrentes de demandas relacionadas à sobrevivência, o ser humano passa a viver e agir em grupos e a utilizar-se dos objetos de forma distinta do modo como estes se apresentam na natureza, transformando-os em instrumentos, que são objetos transformados para servir a determinadas finalidades no interior da atividade humana.

Vivendo em grupos os seres humanos desenvolvem a necessidade de organizar as atividades práticas e a interagir constantemente. A linguagem se desenvolve à medida que possibilita referir-se a objetos e vivências. É por meio da linguagem que o ser humano desenvolve as funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, representação etc. e são estas funções que viabilizam a estruturação da consciência, do pensamento humano e possibilitam operações abstratas.

A dimensão intrassubjetiva/intrapsicológica dos seres humanos, assim, estrutura-se a partir das significações e dos conceitos elaborados socialmente, libertando-os da ação prática relacionada aos objetos, para a operação com representações e conceitos. Por conseguinte, conforme defendido pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC), tanto as características humanas específicas quanto a linguagem e a consciência resultam da ação coletiva e histórica do ser humano, determinada pelo trabalho. Eles constituem-se, portanto, em produto da história das relações coletivas e desenvolvimento da própria atividade humana na realização do trabalho.

Assim sendo, concebe-se que a natureza humana não é dada de forma biológica, mas produzida nas relações intersubjetivas, o que remete à necessidade de se pensar o percurso formativo de cada novo ser da espécie, já que a humanidade é forjada social e historicamente nessas relações e, conseqüentemente, nos processos de mediação. É a mediação que permite que as gerações precursoras assegurem às novas gerações o conhecimento e os traços culturais deixados pelas culturas que as antecederam, articulando a estes os conhecimentos advindos de suas produções e vivências; ou, por outra, o ser humano formou-se na atividade e é na atividade que as novas gerações se apropriam das objetivações produzidas, complexificando-as.





É por meio da apropriação cultural, mediada pela linguagem, em suas diferentes formas, que os sujeitos em sua singularidade se humanizam, o que resulta na ressignificação de aspectos emocionais, cognitivos, psicológicos e sociológicos, dentre outros, de modo a se tornarem elementos significativos da conduta, da percepção, da linguagem, do pensamento e da consciência.

O desenvolvimento da consciência

[...] consiste no processo pelo qual o homem se humaniza pela apropriação cultural. Esse processo não se restringe a uma relação unilateral de mera transmissão desse patrimônio. O homem se apropria da cultura e nela se objetiva. Portanto, esse movimento é dialético, a partir do qual o homem se constitui enquanto humano e, nesse mesmo movimento, constitui a humanidade. (LONGAREZI e FRANCO, 2013, p. 94).

Nesse processo, as funções psicológicas superiores surgem primeiramente na dimensão social, ou seja, intersubjetivamente/interpsiquicamente. Em um segundo momento, tais funções se constituem em atividades individuais, como propriedades internas do pensamento, ou seja, na dimensão intrassubjetiva/intrapsíquica. Dessa forma, é função dos profissionais que atuam na Educação Básica organizar/planejar as atividades orientadoras de ensino de modo que as interações e os processos de mediação cumpram com a função que lhes cabe em meio às sociedades contemporâneas. Atribuir a responsabilidade dessa organização/planejamento aos professores não significa desconsiderar o potencial mediador das interações com os colegas tanto quanto com os demais sujeitos do universo escolar.

Essa compreensão está relacionada, antes, à especificidade que justifica a existência social da escola: o compromisso com a educação sistematizada, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico e do ato criador. Assim, as atividades organizadas nesse espaço são direcionadas a um determinado objetivo, o que implica estabelecer relações conscientes com/a partir de dada atividade. Isso, além de exigir a mediação de parceiros mais experientes, demanda, por parte dos responsáveis pelo processo, a organização de uma proposta curricular com vistas ao ensino, assegurando a singularidade de cada sujeito, sejam eles bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos.

A proposta curricular, portanto, orienta-se por interesses e necessidades de todos os sujeitos, tendo em vista sua formação integral. Nesse sentido, as ações pedagógicas na Educação Básica podem desenvolver nas pessoas potencialidades de ser humano de diferentes naturezas e não apenas determinados aspectos. Por conseguinte, há que se

pensar em estratégias organizadas para as diferentes idades, características e ritmos; com profissionais qualificados que atuem como mediadores entre os elementos culturais universais e os





contextos particulares de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos; em ambientes bem equipados; com uso de diferentes linguagens e formas de comunicação; do contato direto com as realidades naturais e criadas pelo ser humano; com apoio de materiais especialmente preparados [...]. (WIGGERS, 2007, p. 211).

Tais demandas decorrem do fato de que o sujeito, além de se tornar um ser genérico, no sentido ontológico do termo, apropria-se de um conjunto de características específicas e singulares. Nesse processo, vai produzindo uma biografia particular, como resultado da dinâmica da atividade humana. Portanto, é pelo fato de o ser humano ser “geneticamente social” que ele se constitui como ser humano singular. Assim, rompe-se com a crença de que existe uma natureza humana biológica que é semelhante nas diversas idades, ao mesmo tempo em que se reafirma que cada pessoa se constitui em sujeito singular.

É importante compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intimamente imbricados. É preciso considerar o desenvolvimento iminente dos sujeitos envolvidos no processo quando da organização das atividades orientadoras de ensino. Assim, o processo de elaboração conceitual se destaca como referência do trabalho pedagógico, desdobrando-se no entendimento da atividade como recurso didático, formando uma compreensão consistente do referencial teórico de fundo que tem se mantido desde sua gênese.

Tal elaboração é considerada como um modo desenvolvido culturalmente (portanto histórico) de pensar as vivências cotidianas mediadas pela linguagem e decorrentes dos processos de análise e síntese, estabelecendo uma percepção e uma intencionalidade no processo de análise e tomada de decisões (SMOLKA, 1993). Dessa forma, as decisões aleatórias, provenientes de adivinhações e tentativas de erros e acertos, são substituídas pela ação de constante (e deliberada) compreensão frente a atributos claros que permitam as conclusões baseadas em escolhas cada vez mais conscientes e deliberadas.

O processo de elaboração conceitual é aquele que ampara o desenvolvimento das funções superiores da consciência e que é o resultado do encontro do conceito cotidiano e do sistematizado. Tal encontro, objeto da intencionalidade posta nas ações educativas no espaço escolar, tem como objetivo o aprofundamento e a amplificação da capacidade de compreensão e ação dirigida do sujeito.

O conceito surge como forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade e a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. (DAVIDOV, 1988).





O conceito é elaborado

[...] quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com a qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. (VYGOTSKY, 2000, p. 226).

Portanto, o conceito é um instrumento intelectual de entendimento do real: é por meio dele que os seres humanos são capazes de estabelecer relações dialéticas de compreensão da realidade que é fonte e objeto do modo específico de apropriação cognitiva (VIGOTSKI, 1993). Resulta das relações sociais dos sujeitos e tem, portanto, história. Grupos diferentes desenvolvem conceitos diferentes. São resultados do esforço coletivo significativo da atividade mental na direção da comunicação, do conhecimento e da busca da resolução de problemas. Como têm história, refletem em si o movimento do seu processo de reelaboração e rearticulação oriundo da atividade humana.

Como instrumentos de apreensão da realidade podem ser entendidos dois: conceitos cotidianos e conceitos sistematizados, que diferem em suas origens. Os cotidianos são desenvolvidos a partir das experiências sensoriais dos sujeitos mediados pela intervenção daqueles que os cercam; percorrem longo caminho partindo diretamente das experiências e vivências, criando uma série de estruturas necessárias para que surjam as propriedades e os elementos dos conceitos. Decorrem das experiências sensoriais e da compreensão que tenha sido possível ao grupo social onde o sujeito está. Estabelecem-se como as primeiras explicações e compõem o filtro de entendimento e ação sobre a realidade. São igualmente mediados pela linguagem e formam, portanto, a primeira compreensão sobre a realidade que o cerca.

O conceito sistematizado, objeto das interações escolarizadas, resulta de ações intencionais e claramente objetivadas, partindo da definição verbal (aquela que o medeia), aqui com uso mais elaborado, organizado e sofisticado, e abre a possibilidade de reestruturação necessária para dominar as propriedades superiores do conceito. A força mais evidente dos conceitos elaborados se manifesta em uma esfera, o pensamento teórico, que está determinada pelas propriedades superiores dos conceitos, ou seja, seu caráter consciente e de voluntariedade.

O tipo de pensamento que permite acessar a essência dos objetos de conhecimento é o pensamento teórico, pois o meio para alcançá-lo é buscar primeiro a essência do objeto (conteúdo), sua relação principal. O pensamento teórico não se ocupa com fatos isolados ou com características diretas, imediatas do objeto. Este tipo de pensamento requer que o sujeito se ocupe dos objetos e fenômenos considerando-os num sistema, numa rede de relações dentro de um todo [...]. (PERES e FREITAS, 2014, p. 20).

Os conceitos cotidianos e sistematizados/elaborados não fluem por canais isolados, mas estão imersos num processo de contínua interação e devem produzir como resultado





inevitável que as generalizações de estrutura superior, características dos conceitos sistematizados, desenvolvam mudanças estruturais nos seus conceitos cotidianos. Dessa forma, o sujeito realiza voluntariamente algo que utilizava espontaneamente com facilidade. Os conceitos cotidianos, estabelecidos anteriormente, sofrem significativo incremento com as tarefas que exigem trabalho com os conceitos sistematizados, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Os conceitos científicos/sistematizados/elaborados não ampliam simplesmente os conceitos cotidianos. Eles criam as estruturas para saltos qualitativos, antecipando-se ao desenvolvimento dos sujeitos. Daí a importância da intervenção da ação pedagógica que vise às atividades que desenvolvam a análise e a generalização na busca da atenção voluntária e da memória lógica, buscando as características fundamentais e diferenciadoras das funções superiores da consciência: a intelectualização (pensamento teórico) e o domínio, ou seja, a tomada de consciência e a voluntariedade. (VYGOTSKI, 1993).

Em um movimento dialético, é preciso reafirmar que todo conceito é uma generalização, consequência de outros processos de elaboração que se articulam. Essa relação é viável por estabelecer semelhanças e diferenças entre si e as condições de estabelecer elos totais e parciais entre eles. Ao realizar essas operações mentais, os conceitos sistematizados oferecem o arcabouço necessário para a sustentação da compreensão da realidade na perspectiva da totalidade, ainda que as informações tenham sido oferecidas pelos conhecimentos fragmentados. É na generalização dos conceitos que se torna possível que os conhecimentos fragmentados pelos diferentes componentes curriculares encontrem espaço e forma a oferecer uma compreensão totalizada da realidade analisada.

1.1.2 Atividades principais do desenvolvimento humano: contribuições para o percurso formativo

À luz dos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade, convém considerar as atividades principais do sujeito nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme Davidov (1988) a partir de estudos desenvolvidos por Leontiev. A atividade principal promove as principais transformações nas particularidades psicológicas do ser humano em dado período de desenvolvimento, gerando as neoformações. São elas que, em boa medida, governam as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos dos sujeitos e decorrem dos conflitos gerados no âmbito da atividade principal antecedente, numa relação dialética.

Ainda assim, tendo em vista as demandas relacionadas à formação integral, há que se considerar a necessidade de os sujeitos se envolverem em atividades de outras naturezas,





que desempenham papéis subsidiários e que irão desenvolver neles processos distintos, igualmente significativos. Dessa forma, essas atividades são complementares entre si e necessárias ao desenvolvimento omnilateral do ser humano, sua formação integral.

Assim sendo, tais momentos do desenvolvimento se caracterizam por uma atividade principal. Dentro dela, surgem e se formam novos tipos de atividades e se estruturam os processos psíquicos particulares. A atividade principal não é aquela a qual, obrigatoriamente, em determinado momento do percurso formativo, o sujeito dedica a maior parte de seu tempo. Não é, também, a única presente naquele período de desenvolvimento. Cada atividade principal surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade principal antecedente, numa relação dialética. (DAVIDOV, 1988).

Os processos de aprendizagem necessitam oferecer aos sujeitos um amplo leque de vivências e de atividades ao longo de todo o percurso formativo, haja vista que a realização de uma dada atividade não promove o desenvolvimento de todas as capacidades humanas; assim, importa que a escola promova atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, bem como a valores éticos, estéticos e políticos.

Conforme estudos realizados pelos pesquisadores que desenvolveram a teoria da atividade, foram identificadas seis atividades principais, responsáveis pelas neoformações psíquicas no ser humano. A primeira delas, a comunicação emocional direta com os adultos, é a atividade principal, desde as primeiras semanas de vida. Essa atividade se forma pela necessidade de interação com outras pessoas e se torna possível mediante a percepção do sujeito. Conforme Davidov (1988), nos seis primeiros meses predominam as atividades de comunicação. A partir do sexto mês, começam a se formar as ações objetual-manipulatórias.

Por intermédio da atividade objetual-manipulatória, característica da criança nos primeiros anos de vida, o sujeito reproduz os procedimentos e as ações elaboradas socialmente pelo manuseio dos objetos/instrumentos. Nesse processo, ocorre, ainda, a separação da unidade adulto-criança, dando origem ao “eu infantil”, convertendo a criança em um sujeito singular de ações conscientes. Sobretudo a partir de então, o sujeito procura realizar ações desenvolvidas pelos adultos, as quais nem sempre estão ao alcance de suas condições físicas e de seu desenvolvimento psíquico, contradição que, conforme Elkonin (1998), é resolvida por meio dos jogos protagonizados.

Os jogos protagonizados, por sua vez, se constituem na atividade principal das crianças após os primeiros anos de vida. De acordo com Elkonin (1998), essa surge na criança quando a vida real não dá conta de seus desejos imediatos. A referida atividade não existiu nas crianças em determinados momentos históricos. Ela surge com o conceito de infância, do modo como concebido hoje. Com o surgimento do sentimento





de infância, a criança passa a ocupar outro espaço na sociedade, reservado e distinto dos ambientes dos adultos. Decorrente dessa nova posição social, a criança, em linhas gerais, passa a não vivenciar mais diretamente muitas das situações reais. Por conseguinte, surge nela a necessidade de vivenciar esse contexto de forma simbólica, o que a leva a se envolver em tramas imaginárias, a exemplo dos jogos protagonizados, temáticos e das brincadeiras de “faz-de-conta”, fazendo emergir um momento específico do desenvolvimento social da vida humana.

A atividade de estudo possivelmente é definida nas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da necessidade e da participação em atividades de estudo, desenvolvem-se nos sujeitos a consciência, o ato criador e o pensamento teórico, como também as capacidades correspondentes – reflexão, análise e planificação mental. Essa atividade forma nos sujeitos as bases iniciais da consciência, do ato criador e do pensamento teórico. Assim sendo, o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental assinala o início de um novo momento do seu desenvolvimento, cuja atividade principal é o estudo.

Conforme Davidov (1988), nesta atividade sistemática, por intermédio da instrução e do ensino, sob orientação do professor, os sujeitos vão assimilando o conteúdo e as formas da consciência social – a ciência, a arte, a moral, o direito – e as capacidades de atuar de acordo as exigências estabelecidas. “O conteúdo dessas formas de consciência social (conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas jurídicas) tem caráter teórico” (DAVIDOV, 1988, p. 82). O pensamento teórico, conforme desenvolvido por Davidov (1988), se constitui em uma forma específica do pensamento humano, cujo desenvolvimento exige o envolvimento do sujeito em determinado tipo de atividade – a atividade de estudo, a ser realizada sob a orientação das ações e operações vinculadas à instrução, ao ensino e à educação promovidos pela escola. Nos processos educativos viabilizados pela escola, há que se considerar também a importância e a contribuição de outras formas de jogos e brincadeiras, por constituírem importantes estratégias metodológicas a serem utilizadas em diferentes momentos do percurso formativo dos sujeitos.

Para o referido autor, o conceito de teoria é sinônimo de consciência social nas formas mais elevadas de desenvolvimento de sua organização. Para ele, a teoria mediatiza toda relação do homem em face da realidade e cria as condições para sua transformação de forma consciente. Entretanto,

[...] o acesso à educação escolar não é garantia de desenvolvimento do pensamento teórico, pois depende da lógica que fundamenta o conteúdo e os métodos de ensino. O modo de organização do ensino, a lógica considerada no desenvolvimento dos conceitos, interfere no tipo de pensamento que os estudantes desenvolvem. (DAVIDOV, 1982).





Conforme Davidov (1988), essas formas de atividade incluem as atividades de estudo, as organizativas-sociais, a desportiva, a artística, entre outras. Por intermédio delas, desenvolvem-se nos sujeitos as demandas relacionadas ao trabalho, aos interesses profissionais, bem como outras capacidades fundamentais requeridas em meio ao espaço social ocupado pelos adultos.

Cabe ainda destacar que, conforme Davidov (1988), o processo de desenvolvimento humano não é linear, por vezes, é contraditório. O percurso de desenvolvimento dos sujeitos encontra obstáculos, os quais se manifestam em períodos especiais que são chamados de “crises”. As crises acompanham o desenvolvimento do ser humano e marcam a passagem de um ciclo do desenvolvimento a outro. Elas consistem na reestruturação da vivência, motivada pela troca das necessidades que movem a conduta dos sujeitos. Assim sendo, a crise é o ponto de viragem no percurso de desenvolvimento e diz respeito ao momento em que uma necessidade é substituída por outra.

O entendimento do desenvolvimento humano dessa forma traz implicações para a estruturação das atividades pedagógicas a serem levadas a efeito na Educação Básica, sobretudo quando se busca compreender o percurso formativo como uma unidade. Ao admitir-se que, em cada momento do desenvolvimento, há atividades principais, as quais são responsáveis pelas neoformações psíquicas, e que essas não desaparecem completamente, constituindo-se em linhas subsidiárias do desenvolvimento, demanda, em alguma medida, orientar a estruturação das atividades de aprendizagem a esses momentos, ao longo de todo o percurso formativo.

A título de ilustração, poderíamos aqui reiterar a importância dos jogos protagonizados para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, de modo que seu uso, na estruturação do trabalho pedagógico na pré-escola, deva se constituir em atividade curricular, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento de diferentes capacidades humanas, em determinado momento do percurso formativo dos sujeitos. Essa atividade não perde sua importância para o desenvolvimento da criança quando ela, aos seis anos, ingressa no Ensino Fundamental. Os jogos continuam sendo fundamentais para seu desenvolvimento, criando condições objetivas para a atividade de estudo, como também para o surgimento de outras formas de jogos e brincadeiras, a exemplo dos jogos com regras explícitas – brincadeiras tradicionais, jogos de percurso, amarelinha, vareta, dominó, baralho etc. – que, conforme Vygotsky (2008), se relacionam ao período tardio da idade pré-escolar, sendo assim centrais no desenvolvimento da criança naquele momento de sua vida.

Os aspectos desenvolvidos anteriormente consistem em orientações teóricas que podem contribuir para a seleção das metodologias a serem adotadas na organização/





planejamento do trabalho pedagógico escolar em suas diferentes modalidades, rompendo com a tradição do ensino escolar estruturado em etapas estanques. Seriam, desse modo, sobretudo, as atividades principais e não as etapas da educação básica que definiriam as estratégias metodológicas a serem adotadas para a consecução dos objetivos educacionais, tendo em vista a formação integral dos diferentes sujeitos acolhidos em toda a Educação Básica.

1.1.3 A estruturação do trabalho pedagógico

Neste item, buscaremos indicar alguns aspectos relevantes para a organização das atividades pedagógicas em sala de aula, à luz do processo de formação dos sujeitos e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que, no Artigo 13, parágrafo 3º (BRASIL, 2010e), indica que a organização do percurso formativo deve ser concebida em acordo com as peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, conforme o estabelecido nos projetos escolares. Tais definições acerca da organização do percurso formativo permitem compreender que a efetivação de um processo de formação integral dos sujeitos está relacionada a uma organização escolar que oportunize à escola ser e fazer aquilo que lhe dá identidade e autoridade para desempenhar a sua função social, função que não mais permite conceber os espaços escolares isoladamente.

A partir desse entendimento, a instituição escolar em questão toma para si possibilidades e necessidades de se relacionar com outras instituições, relação que exige dela clareza sobre seu papel, o qual precisa ser explicitado no Projeto Político Pedagógico (PPP). O termo projeto político-pedagógico foi utilizado na primeira versão da PC/SC para referir-se aos objetivos e às opções teórico-metodológicas a serem adotadas pelas instituições escolares do Estado, tendo em vista a consecução de seus objetivos e a função social que estas desempenham. Compreendendo que toda ação educativa é também uma ação política, optamos por manter o termo político para reafirmar a presença de tal dimensão em meio às atividades de cuidado e educação levadas a efeito, de forma coletiva, pelos estabelecimentos escolares.

O PPP, como um documento síntese, um instrumento e um movimento da escola, carrega consigo a potencialidade de se transformar em um fio condutor entre o contexto escolar e a comunidade, realçando o envolvimento da família, de modo que esta seja parte das decisões da escola. Cabe à escola, assim, entender os sujeitos nessa relação indissociável com seu entorno.

A escola é, portanto, o espaço social justificado pelo processo de mediação (VYGOTSKY, 2007), ou seja, é nela que se reúnem sujeitos que interagem uns com os





outros em favor da elaboração conceitual progressivamente mais complexa, que os leva a pensar diferente, porque deslocam suas representações de mundo. Dessa forma, desenvolver o ato criador, o pensamento teórico, é (ou deveria ser) objetivo que move os sujeitos para a escola e marca a sua especificidade, sendo ela o espaço social da institucionalização do desejo de aprender.

Tal institucionalização, dada a conformação contemporânea das sociedades, assume *status* de direito, mesmo que não plenamente assegurado em todas as instâncias. Em determinados contextos, essa compreensão remete às discussões acerca do acesso, permanência e aprendizagem.

Dados do acesso à e permanência na escola mostram que, ainda que tenha havido melhora nos indicadores – IBGE (2010) e INEP (2013) – nos últimos vinte anos, estamos distantes da meta de universalização da educação básica no Brasil, principalmente no que se refere à Educação Infantil e Ensino Médio. Números indicativos de retenção, interrupção escolar e defasagem idade/série estão fortemente presentes.

Embora seja evidente a necessidade de avançar na política de acesso e permanência com vistas à universalização da Educação Básica, mudanças legais nem sempre significam mudanças nas estruturas de inclusão/exclusão educacional e social. Prova disso é tanto a falta de oferta de escolarização no campo no que se refere às séries finais do Ensino Fundamental e Médio, como a grande concentração de escolas no meio urbano. Outro aspecto dessa realidade se encontra no campo da aprendizagem. Nele, a reflexão sobre o significado e as formas como o conhecimento é (re)produzido na escola, a transcendência dos modelos pedagógicos e suas ‘receitas milagrosas’, a aceitação da diversidade (biológica, sexual, cognitiva, cultural, étnica, territorial, dentre outras) e dos diferentes tempos de aprendizagem, inerentes à condição humana, são desafios do coletivo escolar, carecendo de debate, formação e planejamento e implicando na reorganização escolar.

No que compete, então, à organização curricular, à luz do conceito de percurso formativo, é aquela que materializa o próprio currículo e que tem na sua constituição elementos que são essenciais e que estruturam a ação educacional. Conforme a Resolução nº 4 (BRASIL, 2010e), a organização do percurso formativo é assegurada a partir de:

- trabalho embasado conceitualmente, estruturado com materiais didático-pedagógicos, rede física adequada, espaços interno e externo socioculturais;
- tempos e espaços curriculares ampliados e diversificados com a atuação de profissionais da educação sob o propósito de construir coletivamente a escola de qualidade social;
- abordagem didático-pedagógica que oriente o projeto político-pedagógico;





- matriz curricular compreendida como recurso propulsor de movimento, dinamismo curricular e educacional;
- organização da matriz curricular que subsidie a gestão do currículo escolar;
- formas de organizar o trabalho pedagógico;
- criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação e
- constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas.

A ação pedagógica da escola, ancorada na perspectiva de percurso formativo como unidade, consiste em condição concreta de repensar tempos, espaços e formas de aprendizagem na relação com desenvolvimento humano, como alternativa que busca superar os atuais limites impostos pelos componentes curriculares no ambiente escolar. Cabe pensar o currículo escolar como um contexto em permanente (re)elaboração, em constante disputa e reordenamento. Para tanto, é preciso reconhecer a fonte das questões de análise na realidade vivenciada pela comunidade como aquela que oferece os problemas, os objetos de análise e síntese à luz dos conhecimentos sistematizados.

O que se objetiva nas aprendizagens do sujeito por meio de um currículo que privilegie as ações de educação integral é a permanência de práticas que se renovem e sejam mediadas pelo entorno histórico, social e cultural, nas quais se reconheçam seus conhecimentos prévios como ponto de partida, permitindo a instauração de aprendizagens e vivências que sustentem a organização de compreensões e, pela generalização dos conceitos, amparem novas aprendizagens.

O currículo que se realiza nesse movimento precisa de espaço físico e condições didáticas que permitam ao sujeito realizar ações próprias de quem pesquisa, age e atua numa ação pedagógica que se complemente de forma ativa sobre o objeto estudado. Planejar e ordenar as ações educativas pressupõe encontrar formas de utilização multifuncionais para espaços que foram historicamente naturalizados em suas funções. Transformar essas noções que a cultura escolar propõe não é tarefa fácil, mas possível.

É preciso olhar a escola como um conjunto arquitetônico educativo e reconhecer espaços transformados em pedagógicos. Que seja o pátio, ou o refeitório, a sala de artes, o salão de exposições, ou bosques que amparem espaços de pesquisa ou contação de histórias, muros que se transformam em murais etc. Uma educação integral não cabe dentro dos muros da escola. Em busca de espaço ou na perspectiva de partilhar a vida fora do espaço escolar, encontrar na vizinhança e arredores espaços que cumpram papéis pedagógicos tem sido uma solução possível. São atitudes que educam para conhecer





e atuar sobre os espaços que vivem e educam a cidade, o trânsito e as vivências, chamando atenção para os sujeitos e criando uma rede de cuidado e educação.

Procurar abrigar atividades em clubes, espaços religiosos, praças, abrigos diversos para além da estrutura qualificada já existente na escola, traz para a educação integral uma ampliação de possibilidades ao transformar o entorno, o bairro ou a cidade em espaços educativos, em salas de referência. A principal indicação é a necessidade de a cidade, grande ou pequena, ser objeto de observação e estudo, permitindo de forma viva e ativa o convívio dos sujeitos com o que ela tem para oferecer, estabelecendo um conhecimento que se torna aprofundado e organizado pelas trilhas, rotas e intervenções possíveis. Nesse sentido, a proposta da educação integral é ampliar o repertório vivencial da vida escolar dos sujeitos, buscando relacionar os conceitos sistematizados às vivências na comunidade.

Além dessa questão, importa compreender como se produz e se reproduz o conhecimento na escola (áreas, disciplinas, temáticas etc.) e como crianças, jovens, adultos e idosos apropriam-se ou não desses conhecimentos. Demanda fazer escolhas quanto à forma mais apropriada de organização escolar (série, ciclo, módulos, dentre outros modos), considerando os sujeitos dentro de seus espaços de vida, sejam eles urbanos, rurais, das periferias urbanas, quilombos, aldeias indígenas etc.

A organização do conhecimento, independente da forma, precisa ter intencionalidade para sua produção/apropriação, considerando o entrelaçamento entre o tempo de vida do sujeito (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) e o percurso formativo nos diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento, entre o conhecimento sistematizado e a realidade, no processo de elaboração conceitual, sendo reforçado pela cultura em que está inserido.

Essa relação com o saber (CHARLOT, 2000) é compreendida como a interação com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Como condição, envolve tempos e espaços de articulações dialógicas entre professores e desses com os sujeitos.

Nesse sentido, é possível repensar o currículo, organizando-o por áreas, formulando conceitos fundamentais e assumindo planejamento e posturas de trabalho docente coletivo, na perspectiva da totalidade, estabelecendo a articulação entre os saberes e fazeres dos sujeitos e os conhecimentos científicos.

Dentre as formas de organização, evidencia-se a predominância da seriação, ainda que experiências diferenciadas possam ser encontradas em meio aos diferentes sistemas. Apresentam-se, na sequência, as principais características, potencialidades e fragilidades inerentes a cada uma dessas formas.





A seriação se constitui em um processo de organização do ensino por ano/série, com cronologia marcada pelo ano escolar, compreendido como ano civil. Os conteúdos são selecionados obedecendo a uma lógica de organização do conhecimento produzido socialmente, agrupado por componentes curriculares e complexificado a cada ano/série. Nessa modalidade organizativa a sala de aula é o espaço central da aprendizagem escolar e o ano/série é o tempo privilegiado para organização das atividades. As críticas à seriação estão centradas na dificuldade do respeito aos tempos e ritmos de aprendizagem de cada sujeito do conhecimento, dando centralidade ao conteúdo escolar e à avaliação. A seriação, por outro lado, dá segurança ao professor que tem sua formação profissional assentada nessa perspectiva.

Os ciclos de formação, por sua vez, são caracterizados pela organização em três grupos etários, considerando as características dos sujeitos do conhecimento em suas diferentes idades e situações socioculturais. O respeito aos conhecimentos e ao desenvolvimento de cada sujeito e a forma como esses aprendem é um dos pontos nodais desse modo de organização. Cada ciclo consiste em períodos alargados de organização dos tempos e espaços de aprendizagem, possibilitando flexibilidade e articulação na relação com o desenvolvimento etário e cognitivo. Essa forma de organização demanda mudança nas concepções de conhecimento e de aprendizagem, fundamentadas no conhecimento da realidade e na prática social dos sujeitos e das comunidades onde vivem. Ela favorece ainda a reflexão sobre os processos educativos dos sujeitos, dos professores e da comunidade. Esse modo de organização suscita questionamentos quanto aos resultados da aprendizagem nos sujeitos, uma vez que muitos seriam promovidos sem alcançar os “conceitos essenciais”, desejados em razão da progressão automática.

Outra forma é a Pedagogia da Alternância que se relaciona mais diretamente com as experiências desenvolvidas na Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Indígena, Casa Familiar rural, entre outras. É organizada em ‘momentos’ pedagógicos que interagem, os chamados de “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade”, envolvendo cada sujeito num processo educativo uno, articulando a experiência propriamente dita à experiência de trabalho e vida no seio da comunidade da qual o sujeito é originário. Trata-se, de fato, de uma perspectiva de práxis, uma vez que busca trabalhar as vivências articuladas aos conhecimentos sistematizados. Tal forma de organização escolar requer do sujeito do conhecimento a capacidade de assumir-se como sujeito de sua própria formação de modo permanente. Ela depende de disponibilidade dos professores para o desenvolvimento de ações integrativas e planejamento constante para organização dos conhecimentos. Além disso, a pedagogia da alternância prescinde de calendário





específico. As dificuldades encontradas nessa forma de organização dizem respeito à necessidade de uma formação inicial integrada dos professores.

Convêm assim, junto com o Estado, buscar formas de organização escolar que possibilitem a educação integral de cada sujeito, em atenção ao percurso formativo a ser oportunizado na Educação Básica. A avaliação da aprendizagem constitui-se, então, num processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo.

A avaliação, assim concebida, constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de reflexão e ação. Vale destacar que, como processo diagnóstico, implica na construção de estratégias de documentação/registo das ações pedagógicas. É importante que se constitua, ainda, num processo constante de diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de que possibilite o (re)planejamento dessas ações no cotidiano escolar.

A avaliação educacional é um dos elementos fundamentais no percurso formativo. Vincula-se ao desafio da aprendizagem como instrumento de contínua progressão. Não deve, portanto, ficar restrita à produção de uma síntese avaliativa individual, por disciplina, componente curricular ou por área, focada exclusivamente no desempenho individual do sujeito. Apresenta-se como ponto de apoio à proposta curricular, refletida no Projeto Político Pedagógico. Deve, sim, ganhar destaque a dimensão política da avaliação, como parte do projeto educacional de cada rede de ensino e escola, garantindo que todos aprendam e servindo de elemento central no processo de reflexão crítica e contínua sobre o processo de aprendizagem em todas as suas dimensões. A avaliação deve servir como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão. Deve ser um indicador não apenas do nível de desenvolvimento do estudante, como também das estratégias pedagógicas e das escolhas metodológicas do professor.

Como processo, a avaliação deve reunir informações relevantes acerca de aspectos do currículo no percurso formativo, as quais subsidiam tomadas de decisão, delineamento de atividades e/ou ajustes, visando a promoção cada vez mais qualificada da aprendizagem. Não é uma atividade isolada ou de curta duração, uma vez que a compreensão de seus aspectos e resultados pode demandar outras iniciativas que extrapolam a própria avaliação.

É, pois, um movimento que considera os objetivos propostos e alcançados numa constante (re)elaboração de finalidades, metas e estratégias, com vistas a novas oportunidades de aprendizagem e novos modos de ensinar e aprender. Constitui-se num processo de caráter formativo e contínuo, portanto, desenvolvida durante todo o





percurso formativo, em todas as relações vivenciadas nos tempos e espaços escolares, contribuindo para melhorar o ensino e a aprendizagem, sempre voltada à integralidade da formação. Se, pois, adotamos uma educação voltada à formação integral, as estratégias de avaliação precisam dar conta de diagnosticar se as escolhas metodológicas estão em consonância com tal formação, bem como fornecer os subsídios para eventuais mudanças que precisem ser feitas no percurso.

Dado seu caráter formativo contempla pelo menos três etapas: a de diagnóstico, a de intervenção e a de replanejamento. O trabalho de diagnóstico ocorre quando o professor verifica a aprendizagem que o estudante realizou ou não, compreendendo as possibilidades e as dificuldades do processo, no momento. A intervenção se dá quando o professor retoma o percurso formativo, após constatar que não houve suficiente elaboração conceitual, e, por isso, reorganiza o processo de ensino possibilitando ao sujeito novas oportunidades de aprendizagem. O replanejamento é uma tarefa que se faz necessária sempre que as atividades, estratégias de ensino e seus respectivos resultados não se evidenciarem suficientes.

Ao longo do desenvolvimento das três etapas, é fundamental que se considere a sistematização, a elaboração e a apropriação de conhecimentos, na forma de registros, relatos e outros instrumentos como subsídios para a avaliação. Neste âmbito importa que os registros considerem relatos dos sujeitos acerca das suas próprias atividades, sejam elas práticas, teóricas ou lúdicas, bem como outros instrumentos que subsidiem a avaliação.

No conjunto dos registros e instrumentos o espaço coletivo do conselho de classe torna-se *lócus* privilegiado. Por seu caráter participativo no processo de avaliação, oportuniza a tomada de decisão coletiva sobre os processos de aprendizagem, tendo como base o percurso formativo na sua integralidade. Daí a importância do envolvimento de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Quando tomado nesta dimensão, o conselho de classe estimula constante diálogo desde os sujeitos, os componentes curriculares e áreas do conhecimento, permitindo (re)planejamento de ações, tanto no âmbito da sala de aula, quanto na instituição escolar como um todo.

Tomando-se esta concepção de avaliação como pressuposto, algumas estratégias são fundamentais ao longo do percurso formativo dos sujeitos, entre as quais: i) a escuta dos interesses e de suas expectativas de aprendizagem; ii) a observação das manifestações, das expressões, representações e relações, além do modo como estes compreendem e ocupam espaços e territórios; iii) a ampliação dos repertórios de conhecimentos relativos aos conceitos das áreas e componentes curriculares; iv) o registro de seus avanços e limitações individuais e do processo coletivo.





Do ponto de vista das formas de desenvolvimento do registro, algumas alternativas podem ser adotadas, tais como: acompanhamento e observação de rodas de conversas, entrevistas, diálogos informais, produção audiovisual e fotográfica, desenhos, testes orais e escritos, mostra de trabalhos, cadernos de anotações, experimentos e relatos, pesquisas, criação e apresentação de maquetes, painéis, cartazes, dramatizações e expressões corporais dentre várias outras possibilidades. Tomando-se como referência os objetivos de aprendizagem no contexto do planejamento coletivo, distintas estratégias de avaliação podem ser adotadas, envolvendo atividades de leitura, diálogos, exercícios de reelaboração conceitual, entre várias outras. Convém ainda considerar que, no conjunto das estratégias, devem estar contempladas todas as formas de diferenças e diversidades que constituem o ambiente escolar.

É importante destacar ainda que, mais recentemente, outras dimensões de avaliação vêm implicando na vida e, por consequência, na organização do trabalho pedagógico das escolas. Além da avaliação da aprendizagem tradicionalmente desenvolvida para qualificar os processos de ensino e aprendizagem, surgem propostas de avaliação institucional e de avaliação externa em larga escala, como as provas Brasil, do PISA e do ENEM.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, ao longo de sua trajetória, vem sinalizando que o Projeto Político Pedagógico das escolas constitui, também, espaço e movimento da avaliação institucional. Neste sentido esta dimensão da avaliação está ancorada nos processos coletivos de avaliação da aprendizagem especialmente nos espaços de planejamento e nos conselhos de classe.

A avaliação de larga escala, por sua vez, vem se destacando nacionalmente como instrumento de mensuração de índices e resultados educacionais para os sistemas de ensino. Por meio de exames externos são fornecidos às escolas e aos sistemas escolares elementos de avaliação comparativa. A concepção assumida no contexto da Proposta Curricular de Santa Catarina é de que os índices, embora relevantes para a formulação de políticas públicas, não deveriam dar lugar a “ranqueamentos” competitivos. É essencial acrescentar que as avaliações externas não substituem o necessário e contínuo esforço de avaliação institucional como parte do Projeto Político Pedagógico.

É fundamental garantir na escola a compreensão, por parte do sujeito, da importância de ter assegurado o seu percurso formativo na integralidade, em idade adequada, e sua formação integral por meio do desenvolvimento pleno, evitando-se com isto a migração de estudantes para exames de certificação.

Com o objetivo de viabilizar as possibilidades de organização e de gestão da escola, da sala de aula e do processo pedagógico, citadas anteriormente, é importante considerar a necessidade de constituição do Conselho de Escola, no qual as decisões são colegiadas,





inclusive as de planejamento e avaliação das ações educativas. Todos os sujeitos que integram o espaço escolar e comunidade devem participar desse processo.

É mister que a escola valorize, pois, os saberes que os sujeitos trazem dos diferentes espaços sociais em que estabelecem relações intersubjetivas, quer seja dos filmes a que assistem, das fotografias, da televisão, dos quadrinhos, da literatura e dos diferentes modos de produção característicos da internet. As interações por meio desses diferentes artefatos culturais podem servir como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento do ato criador e do pensamento teórico – função social da escola.







Diversidade como Princípio Formativo





1.2.1 A Diversidade como elemento fundante da atualização curricular

As diferenças culturais, raciais, de gênero, de classe [...] não seriam problemáticas se fossem apenas diferenças. A questão central é que elas são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades. (BHABHA, 1998, p. 220).

A educação básica como conceito, inaugurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), estimulou a promulgação de um conjunto de Diretrizes e Resoluções, com o intuito de tornar esse direito acessível à população. Como tal, a ideia de básica, como destaca Cury (2002), advém da concepção de base, sinônimo de estrutura, fundamento sobre o qual deve se alicerçar todo o percurso formativo que leva ao exercício da cidadania.

A concepção da Educação Básica como direito vem acompanhada de duas outras dimensões, imprescindíveis para sua realização: a ideia de uma educação comum e a ideia do respeito à diferença. O conceito de comum se associa à noção de universal, coadunando com a perspectiva dos aprendizados de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, na esteira da noção de patrimônio cultural que merece ser partilhado. Articulado a isso, a noção de diferença também foi incorporada. Nessa direção, ao longo das últimas duas décadas, no Brasil, políticas públicas em educação vêm sendo firmadas com o intuito de reduzir as desigualdades no percurso educacional entre todos os segmentos sociais. Nos movimentos curriculares desencadeados nos últimos 25 anos em Santa Catarina, algumas dessas questões já apareciam. Mas, é após a abertura política e no processo legislativo decorrente da democratização, que a Educação Básica como um direito desponta ancorada no princípio do bem comum e no respeito à diversidade. Assim, atender aos chamados da sociedade para atualizar a Proposta Curricular do Estado de





Santa Catarina é necessariamente responder a essas demandas e tensões, que culminam com a construção de um Sistema Nacional de Educação.

O movimento de Atualização da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina exprime a necessidade de uma Educação Básica que reconheça e assuma a diversidade como um princípio formativo e fundante do currículo escolar.

1.2.2 De que diversidade estamos falando?

O conceito de diversidade está carregado de polissemia. Afinal, existem diversos sentidos sobre diversidade. Mas, de qual diversidade se está falando?

Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências.

Diversidade também é heterogeneidade, com vistas ao reconhecimento de que todos somos diferentes. A diversidade está relacionada com as aspirações dos grupos humanos e das pessoas de viver em liberdade e no exercício de sua autodeterminação, como também à aspiração da vida em democracia e à necessidade de vivenciar coletivamente as realidades sociais que são múltiplas e de lutar pelo reconhecimento dos direitos humanos e a respeitá-los. Portanto, a valorização das diferenças étnicas e culturais, por exemplo, não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade de todo ser humano, sem qualquer discriminação.

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Uma construção que ultrapassa as características biológicas observáveis a olho nu. Neste sentido, as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação dos seres humanos ao meio social e no contexto das relações de poder. Dessa forma, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa maneira porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2007, p. 17).

Ao abordar o tema diversidade não se pode restringi-lo aos grupos considerados excluídos, caracterizados como “os diferentes”, “os diversos”, ou seja, como aqueles que





não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência. A diferença está em todos nós! Somos pessoas únicas e em constante transformação num ambiente, também, em constantes transformações.

Nas últimas décadas, consolidou-se como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença. Grupos específicos veem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social e política, como também individual. Esse direito se fundamenta na ideia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do humano e assegurado lugar a sua expressão na sociedade. O direito à diferença, no espaço público, significa não apenas a tolerância com o outro, *aquele que é diferente de nós*, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos. Isso significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos de crianças, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros, que, para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural⁴. (BRASIL, 2010c).

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais e individuais. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos.

Portanto, por que é necessário discutir alguns grupos e explicitar os processos de preconceito, discriminação e exclusão que viveram em função de um currículo que não leva em consideração as diferenças na escola? Como a diversidade vem sendo pensada, reconhecida e acolhida nas escolas? Por que alguns grupos são considerados como “os” diferentes? Por que esses grupos criam movimentos próprios e reivindicam

⁴ Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. “Multicultural”, entretanto, é, por definição, plural. Existem muitos tipos de sociedade multicultural, como por exemplo, os Estados Unidos da América, a Grã-Bretanha, a França, a Malásia, o Sri Lanka, a Nova Zelândia, a Indonésia, a África do Sul e a Nigéria. Estes são, de forma bastante distinta, “multiculturais”. Entretanto, todos possuem uma característica em comum. São, por definição, culturalmente heterogêneos. (HALL, 2003, p. 52).





uma reorganização curricular? Qual a relação entre diversidade, educação inclusiva e educação integral? Por que a questão da diversidade é central nessa proposta curricular? Como considerar a diversidade como princípio formativo?

A diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. É o tema que se impõe para que possamos construir uma escola pautada no direito à educação e no direito à diferença e na formação integral do sujeito como movimentos que impulsionam a superação de perspectivas monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas que determinam os modos de fazer educação escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estabelecem:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

A diversidade como princípio formativo tem sido apresentada como atrelada à educação inclusiva e educação integral, e resulta no enfrentamento desses discursos dominantes homogeneizadores. Busca promover a discussão nos espaços escolares e passa a deflagrar sistemas de representação mais amplos e a compreender que a valorização da diferença não se dá por meio de um discurso harmonioso, inócuo, e pela aceitação de grupos considerados excluídos como uma atitude, apenas, de tolerância. O respeito e o reconhecimento são o objetivo.

1.2.3 Quem são os sujeitos da diversidade?

Na história da educação brasileira, registram-se modos institucionais diferenciados para tratar com os diferentes segmentos da sociedade. Já tivemos legislações que proibiam os escravos, os africanos e os libertos de frequentarem as escolas. Aos indígenas era reservado um modelo escolar assimilacionista, considerando-os como uma cultura transitória diante de um modelo eurocêntrico. Crianças com deficiência ou com diferenças comportamentais e emocionais foram excluídas do convívio com outras crianças e grupos étnicos foram proibidos do uso de suas línguas maternas, como nos casos dos africanos, dos indígenas, dos imigrantes europeus e asiáticos. Os conteúdos da escola pautavam-se por uma visão etnocêntrica, masculina e burguesa. A “liberdade” religiosa era restrita aos praticantes do segmento religioso dominante. Com a aparente neutralidade presente no seu discurso, estabeleceu-se, na invisibilidade dos conteúdos da diversidade, uma das estratégias de sua homogeneização.





Nas últimas décadas, segmentos sociais têm demandado, para o Estado brasileiro e seus órgãos federativos, a necessidade de uma série de políticas públicas, das quais o campo da educação se destaca. No contexto destas políticas, vislumbram os segmentos sociais impactos sobre o seu percurso formativo; a representação de suas identidades plurais no currículo escolar; o respeito a seus marcos históricos e civilizatórios; o reconhecimento de seus processos históricos sociais diferenciados; as suas concepções de educação e de escola, enfim, questionam a ausência de suas especificidades nos currículos oficiais.

Assim, podemos afirmar que os sujeitos da diversidade somos todos nós, mas há que destacar os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação, principalmente, no percurso formativo. É para aqueles que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) diz ser obrigatório o ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam, os afro-brasileiros e indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado as suas necessidades específicas; e também para aqueles que se reconstroem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual.

Para combater as inúmeras formas de discriminação ainda existentes, faz-se necessário combinar os pactos nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos com medidas e políticas que acelerem a construção de uma cultura de direitos em que se reconheçam as diferentes identidades, como processo de inclusão de grupos socialmente vulneráveis.

No rol de movimentos e grupos sociais que demandam políticas de inclusão social encontram-se crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, varzanteiros, pescadores, entre outros. (BRASIL, 2010d, p. 64).

Nessa Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, estão em discussão: a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola.

A **Educação para as Relações de Gênero**, nos currículos escolares, só pode ser pensada no Brasil, a partir das décadas de 1970 e 1980, quando os estudos feministas





sobre a mulher passaram a se utilizar da categoria “gênero”, inspirados no artigo de Joan Scott (SCOTT, 1995). O feminismo, afirma Furlani (2011),

[...] possibilitou a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher; demonstrou as desigualdades sociais entre homens e mulheres no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, a bens materiais etc.; questionou as representações acerca do ‘ser mulher’ e do ‘ser feminino’; estudou o patriarcado, o machismo e mostrou o caráter de construção social e cultural dessas representações numa sociedade que é machista, misógina e sexista. (FURLANI, 2011, p. 58-59).

Os estudos feministas iniciais (assim como os atuais) buscavam mostrar que a desigualdade tinha uma trajetória histórica marcada por assimetrias nas relações de poder que construíram (e constroem) o “lugar” social das mulheres; assim como construíram (e constroem) o “lugar” social dos homens. O objetivo de tais análises sempre foi o da mudança social denunciando à humanidade que “a diferença biológica remetia à diferença sexual e esta, por sua vez, ‘justificava’ a desigualdade social”. (LOURO, 1997, p. 20-21).

Portanto, uma Educação para as Relações de Gênero, no âmbito da Educação Básica, reconhece esta categoria identitária como importante na vida das pessoas (sejam elas crianças, jovens, adultos e idosos). Falar em gênero é perceber como, para homens e mulheres, para meninos e meninas, a cultura, a sociedade e o atual tempo histórico constroem diferentes formas de “ser masculino” ou “ser feminino” (masculinidades e feminilidades). O conceito “gênero” não é o mesmo que “sexo” (nossa biologia). O gênero rejeitará o determinismo biológico e concederá ênfase cultural na distinção entre os sexos. Com isso, o conceito de gênero enfatizará “deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. (LOURO, 1997, p. 22).

Por exemplo, todos nós sabemos que os machos mamíferos, assim como os homens da espécie humana, produzem testosterona (um hormônio relacionado com a libido e com a agressividade). Essa é uma característica biológica determinante do sexo. No entanto, não é porque produz testosterona que os meninos, jovens e homens adultos devem ser “naturalmente” violentos e agressivos. A agressividade nos homens não é a mesma em todos os países do planeta. Dependendo da cultura e da organização social, valores educacionais e éticos se sobrepõem à biologia (ao sexo). Esses diferentes modos de ser homem e essas diferentes possibilidades de masculinidades (mais ou menos agressivas) exemplifica o gênero masculino e seu caráter relativo. As condições históricas e culturais de cada sociedade passam a ser determinantes na construção do gênero. O mesmo raciocínio poderia ser usado para entender os diferentes modos de ser mulher existentes na sociedade. Por exemplo, nascer mulher significa ter a capacidade reprodutiva para ser mãe (o sexo biológico). No entanto, é a cultura que determina os muitos significados





que a maternidade assume na contemporaneidade, assim como os diversos arranjos familiares hoje possíveis. Esses modos de “ser mulher” são apontados pelos estudos de gênero como um direito individual e coletivo e como decorrentes das muitas expressões de gênero, permanentemente em construção na vida humana.

Buscando a igualdade de gênero, o Brasil consolidou o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) (BRASIL, 2004a) no final de 2004, e definiu 4 metas para as Políticas Públicas: 1. Autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; 2. Educação inclusiva e não-sexista; 3. Saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; 4. Enfrentamento às formas de violência.

No âmbito da educação as prioridades foram e continuam sendo: 1) promoção de ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia⁵ e orientação sexual; 2) ampliação do acesso à educação infantil: creches e pré-escola; 3) promoção da alfabetização e oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente negras e índias; 4) valorização das iniciativas culturais das mulheres; 5) estímulo à difusão de imagens não discriminatórias e não estereotipadas das mulheres.

Ao se falar em gênero, não se fala apenas de macho ou fêmea, homem e mulher, a partir do olhar biológico. O gênero remete, também, a outros corpos. Remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades em outros sujeitos. É a partir da categoria gênero que sujeitos LGBT⁶ podem ser compreendidos no mundo social atual, o que torna essa categoria imprescindível aos sujeitos da diversidade sexual.

Uma **Educação para Diversidade Sexual** reconhece que, nos sujeitos LGBT, a identidade de gênero assume ainda mais importância na medida em que estão sujeitos a discriminações homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e exclusão social. Conforme orienta o PNDH 3⁷ é preciso garantir, em todas as instituições públicas, o respeito à livre orientação sexual e à identidade de gênero das pessoas, e desenvolver políticas

⁵ Raça/Etnia: Os dois conceitos aparecem frequentemente atrelados nos estudos sobre relações de gênero e étnico-raciais, contudo, possuem significados diferentes. Raça possui definições aproximadas da biologia. Embora já tenha sido utilizado para falar, inclusive ideologicamente, dos diferentes tipos humanos, o conceito de raça, na atualidade, não se aplica à classificação de pessoas. Hoje, sabemos que os humanos compartilham de inúmeras variantes genéticas e algumas diferenças, como a cor de pele, por exemplo, que são determinadas por questões geográficas e climáticas. Já etnia refuta as marcações estritamente biológicas e se referencia, também, aos aspectos culturais, linguísticos, religiosos e semelhanças genéticas. Etnia se relaciona com o conceito de ancestralidade e colabora para compreendermos as pertencas ameríndias, europeias e africanas presentes no genoma e, por conseguinte, na identidade cultural do povo brasileiro.

⁶ LGBT - Originalmente a sigla significa Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis. Vista como uma forma reduzida da chamada comunidade homossexual, o “T” pode ser entendido como uma referência aos sujeitos “trans” (travestis, transexuais e transgêneros). Diferentes autores, comumente, usam a sigla LGBTTTI (que, além de visibilizar todos os sujeitos trans, o “I” refere-se aos intersexuais).

⁷ Brasil (2010d).





afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social desses sujeitos.

Em Santa Catarina o Conselho Estadual de Educação, desde 2009, aprovou a Resolução nº 132 de 15 de dezembro de 2009 (SANTA CATARINA, 2009), a fim de minimizar os processos de discriminação e preconceitos a travestis, transexuais e transgêneros, garantindo-lhes o acesso e a permanência na Educação Básica. Esta normativa dispõe sobre o nome social nos registros escolares internos e dá outras providências, e passou a vigorar a partir de 2011, afirmando em seu artigo 1º:

Determinar, quando requerido, que as escolas/instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina que, em respeito à cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo, à dignidade humana, além do nome civil, incluam o nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos. (SANTA CATARINA, 2009, p. 1).

O reconhecimento e o respeito às diferenças sexuais são tão importantes quanto o respeito à diversidade de crença religiosa. A laicidade do Estado, bem como a laicidade dos currículos escolares é fundamental para que a escola discuta as pluralidades, em todas as suas nuances e desdobramentos, como produto da ação humana e da cultura, a partir do conhecimento científico.

A Proposta Curricular de Santa Catarina centra-se no pressuposto de que o direito à educação para todos deve ser garantido por meio da efetivação de políticas contra formas associadas de exclusão, em especial aquelas motivadas por preconceito e discriminação de natureza étnico-racial, de orientação sexual ou de identidade de gênero, bem como, qualquer outra decorrente de conteúdos ou condutas incompatíveis com a dignidade humana. Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero passa pelo reconhecimento desses sujeitos e pelo seu direito a estar na Educação Básica.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998b), temáticas como **educação e prevenção**, “relações de gênero”, “diversidade sexual” e “direitos humanos”, mesmo que superficialmente, foram mencionadas no documento: Educação Sexual. Constatamos que o texto inicia com pressupostos teóricos para o trabalho de Educação Sexual, segundo os quais a sexualidade é apresentada como um conceito que ultrapassa a caracterização simplesmente biológica, para o entendimento de uma identidade construída na cultura e no meio social.

Consideramos importante avançar nesta análise, ampliando a abordagem ainda predominante no currículo da Educação Básica, ou seja, relativizar o privilégio conferido à reprodução: entendemos, por exemplo, que as discussões acerca do ciclo da vida (nascer, crescer, reproduzir e morrer), podem ser problematizadas nos currículos, visando





apresentar aos sujeitos, desde a Educação Infantil, a compreensão de que a gravidez é uma questão de escolha futura, e que pode ser planejada na vida das pessoas. A reprodução não deve ser vista, apenas, como sinônimo de sexualidade normal, mas sim, como um direito de escolha da pessoa.

A Educação Sexual, em toda a Educação Básica, aponta para a necessidade de superar padrões estereotipados das relações de gênero e do modelo familiar único, pautado na família nuclear. O contexto atual requer o reconhecimento dos diversos arranjos (organizações, configurações) familiares da contemporaneidade, o que possibilitará a reflexão e problematização do conceito de família, ampliando os recursos para discutir gênero, diversidade sexual e direitos humanos.

Entende-se, baseado no direito da pessoa humana da livre expressão de seus afetos e desejos, ser necessário ampliar o texto para o entendimento das identidades sexuais e de gênero como expressões legítimas e constituintes existenciais da vida dos sujeitos.

Outra mudança de atitude pedagógica refere-se às discussões acerca da saúde sexual (em especial, destinadas às séries ou anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA): sugerimos que os currículos o façam a partir das práticas sexuais como foco de análise (discutindo, também, outras possibilidades, além do sexo vaginal) e não, apenas, a partir da orientação sexual hegemônica (heterossexualidade). Portanto, é preciso considerar o enfoque das práticas sexuais (seguras e inseguras às DSTs/HIV/AIDS, gravidez, HPV, outras doenças) em todas as possibilidades de relacionamentos (sejam eles, hetero, bi ou homossexuais) como forma de maximizar a mudança comportamental desejada nas Políticas Públicas de Educação e Saúde e, assim, minimizar a vulnerabilidade de nossos jovens.

Outra atualização necessária é enfatizar o caráter da co-educação permanente, em toda a Educação Básica, em todas as áreas e em todos os componentes curriculares a fim de que a igualdade nas relações de gênero se torne uma realidade na Formação Integral de nossas crianças e jovens. A organização de atividades pedagógicas nas quais meninas e meninos participam juntos permitirá, com mais eficiência, a reflexão das vivências sexuais, dos processos socioculturais e políticos que nos constituem, bem como da contribuição de meninos e meninas, homens e mulheres na superação das violências, dos comportamentos de coerção, da manipulação afetiva, das vulnerabilidades que facilitam a gravidez adolescente e a infecção ao HIV, HPV etc.

As ações de Educação e Prevenção têm um histórico na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, desde a década de 1980, quando foi desenvolvido o Programa Pré-Vida que buscou subsidiar os educadores no trabalho pioneiro de discutir o uso e o abuso de substâncias psicoativas. Nos anos de 1990 o uso e o abuso de





drogas voltam a ser pauta de reflexões, assim como a abordagem da Educação Sexual, na formação de educadores, com o desenvolvimento de materiais que os auxiliassem a planejar e executar as ações nas escolas (Educação Sexual esteve presente na Proposta Curricular, caderno Temas Multidisciplinares, no ano de 1998).

Neste mesmo tempo o Ministério da Saúde, por conta do surgimento da AIDS, implementa ações conjuntas com o Ministério da Educação buscando minimizar a vulnerabilidade de adolescentes e jovens à infecção ao HIV/DSTs e à gravidez na adolescência. Deste trabalho integrado nasceu o “Projeto Escola” (com vídeos-aula por meio do Salto para o Futuro) e, em 2003, o projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”, o qual se somou a várias iniciativas, inclusive com outros parceiros, na implementação da Política de Prevenção.

A partir destas políticas e projetos, foi implementado em nível estadual o Núcleo de Prevenção e Educação na Escola (NEPRE), que mesmo sem uma política formal escrita, atuou de modo eficiente com temáticas referentes ao uso de substâncias psicoativas, educação sexual e violências, numa perspectiva dos temas transversais abordados, multidisciplinarmente. A partir de 2010, o NEPRE passou a ter amparo na legislação estadual com a Lei nº 14.408, de 10 de abril de 2008, que instituiu a Política de Prevenção à Violência (SANTA CATARINA, 2008). Foi publicado o caderno de Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, fundamentado num conjunto de legislações que estabelecem os princípios orientadores para a efetivação dos Direitos Humanos. (SANTA CATARINA, 2011)

A implementação da Educação e Prevenção tem a escola como um espaço privilegiado onde as crianças, adolescentes, adultos e idosos ampliam os saberes científicos, a convivência, as inter-relações com e entre sujeitos da diversidade (suas diferenças, suas vivências, seus valores e ética). Portanto, a educação deve ser também um espaço de justiça social, cidadania e de respeito aos direitos humanos. Importante, também, destacar que o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003), no Art. 22, orienta que:

[...] nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria. (BRASIL, 2003c).

O trabalho com crianças e adolescentes nas escolas, desenvolvido pelos NEPRE's, tem como foco primordial a prevenção, cujas ações devem ter como orientação os princípios educativos elencados nesse documento de Atualização da Proposta Curricular. Ver a diversidade como princípio formativo requer minimizar as vulnerabilidades a que estão expostos, com base no respeito à diversidade sexual, de gênero, às etnias, às





religiões, às culturas, evitando toda forma de preconceito, de violência, de relações de poder, que viole os direitos humanos.

Entre os sujeitos da escola e a sua relação com a natureza destaca-se a **Educação Ambiental Formal (EAF)**. A justificativa de uma educação para o ambiente tornou-se imprescindível quando as populações começaram a sofrer os impactos negativos ambientais e sociais como a contaminação do ar, das águas, do solo, desflorestamento, extinção de espécies, violências, ocupações territoriais inadequadas, dentre outros, que serviram de indicadores e alerta para o reconhecimento do papel da educação ambiental na formação e mobilização dos sujeitos, no resgate de valores e na ação social comprometidos com toda forma de vida. A educação preconiza desempenhar alguma função no sujeito nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos, com o propósito de mudar comportamentos para uma convivência sustentável na sociedade.

É importante que a escola, espaço de educação formal e de transformações sociais e coletivas, promova a construção de novas reflexões, atitudes, valores e mudanças culturais e sociais. Dessa forma, em consonância com os princípios da Educação Ambiental, buscam-se caminhos em que o sujeito conheça e se reconheça como parte integrante do meio no qual está inserido.

O texto de Educação Ambiental da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998b) destaca que promover a educação ambiental na escola é considerá-la como um processo educacional na gestão, currículo, formação docente/discente e comunidade, trabalhada independentemente de efemérides, datas comemorativas e outros fatos eventuais. Ou seja, Educação Ambiental é um processo e não um evento. Sendo assim, a EAF é o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores socioambientais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para trabalhar, individual e coletivamente, tanto para evitar problemas ambientais e propor soluções para os existentes, como para a prevenção dos novos com vistas à manutenção da qualidade de vida e sua sustentabilidade (SANTA CATARINA, 2010; Capítulo 36 da Agenda 21).

É importante ressaltar que esta definição não é um marco epistemológico e sim um conceito em constante processo de construção como o ambiente nos apresenta, em que se observa o aparecimento de termos e supressão de outros. Por exemplo, o termo socioambiental, é definido como

um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinamicamente e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à





teia de relações da vida social, natural, cultural, e interage com ela. (CARVALHO, 2004, p. 37).

Outro termo que também vem carregado de polissemias é sustentabilidade. Neste aspecto usa-se o entendimento de sustentabilidade descrito no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e fortalecido no Programa Nacional Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2014), que rompem com modos de vida fundamentados na ilusão da acumulação infinita e do desenvolvimentismo. Segue-se aqui um rumo de uma sociedade socialmente justa e ecologicamente equilibrada, que conserva em si relação de interdependência e diversidade, requerendo um comprometimento de todos na responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário. Outro termo que está em processo de subtração total da definição da Educação Ambiental é a palavra conscientização, pois, consciência é produto do conhecimento e não se conscientiza ninguém. O sujeito pode ter consciência, mas não ser ético em mudar comportamentos. Neste sentido, usa-se a informação como estratégia para a sensibilização socioambiental que possibilitará a mobilização social na mudança positiva de comportamentos diante das questões ambientais.

Assim, diante das necessidades hodiernas, alguns aspectos demandam atenção para um movimento pró-ativo da comunidade escolar como as consequências dos eventos climáticos, a violência e a Segurança Alimentar e Nutricional. Conforme o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2014), a escola poderá promover, em conjunto com a sociedade, a resiliência das comunidades em situação de risco como, por exemplo, nos eventos climáticos extremos, através da disseminação da informação, geração de conhecimento e ações; como também, na adaptação às mudanças do clima, que é parte de estratégias de enfrentamento e de sobrevivência.

Na perspectiva da violência, a Educação Ambiental na escola pode ser orientada por abordagens que fundamentam os pressupostos pedagógicos, como o cuidado, a integridade e o diálogo: Boff (1999) traduz o cuidado como a atitude cuidadosa, protetora e amorosa para com todos; a integridade é a coerência entre o que se diz e o que se faz. Pode-se, por exemplo, alertar as escolas quanto a projetos patrocinados por empresas que degradam o ambiente, apenas para fazerem um falso marketing ambiental. Já o diálogo respeita a diversidade em todas as manifestações de cunho científico e não científico.

O direito humano à alimentação adequada no contexto da Segurança Alimentar e Nutricional pressupõe refletir e agir sobre os aspectos éticos, socioeconômicos e culturais acerca da soberania alimentar, agroquímicos e produção de alimentos. Segundo Burity et al (2010), assegurar a alimentação e nutrição adequados são requisitos fundamentais para a formação integral do ser humano, como em conjunto aos direitos humanos.





Assim destacam-se o cuidado e a educação, corroborando com o paradigma atual para escolas sustentáveis que embasam questões como currículo, gestão, espaço físico e comunidade. No quesito currículo, este é orientado por um Projeto Político Pedagógico que tem na valorização da diversidade a conexão entre a sala de aula, os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, além de incentivar a cidadania ambiental, visando à promoção da responsabilidade de todos para transformação local e global. (BRASIL, 2012b).

Na gestão cuida e educa, a comunidade escolar poderá ter uma eficácia nas decisões de suas políticas quando valorizar a diversidade como mediadora através do diálogo, da democracia e da participação. E no espaço físico, o ambiente arborizado e ajardinado é planejado para proporcionar uma aprendizagem significativa e de convívio social (BRASIL, 2012d). Quanto à participação da comunidade, estimular que esta se insira nas ações promovidas pelas escolas exercendo controle social sobre o processo de transição rumo à sustentabilidade, dentre outros (BRASIL, 2014). Sendo assim, a escola poderá se tornar um espaço educador sustentável, com potencial de reverberação; por mais insignificantes que pareçam as ações, estas se tornam dimensionais contagiando esferas cada vez mais amplas, desde a familiar, comunitária até mundiais (BRASIL, 2012d).

Nesta linha, surge a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida) que é uma resposta pró-ativa do Ministério da Educação às demandas socioambientais urgentes. A Com-Vida (BRASIL, 2012d) é um colegiado formado por estudantes, professores, funcionários e gestores da escola, assim como por membros da comunidade, que assumem atribuições de levantar os problemas socioambientais da escola e do entorno, dialogar e buscar respostas para eles. A sensibilização ocorre por meio de um acordo de convivência, mobilizando a inteligência coletiva em pactos pela transformação do cotidiano escolar e da localidade mais ampla para a sustentabilidade. A metodologia tem como base o protagonismo juvenil, que pode ser analisada em Nascimento (2003), na qual são estimuladas as formas lúdicas para a elaboração dos projetos colaborativos e transformadores. Os resultados são levados pelos estudantes, podendo exercer responsabilidades diante de sua comunidade e gestores públicos.

Trajber e Sato (2010) também contribuem, quando trazem a epistemologia conceitual do que venha a ser uma escola sustentável, visando a inclusão social com proteção ecológica. Neste raciocínio, destaca-se também o estímulo à elaboração de projetos arquitetônicos universais para a escola, fazendo leituras e práticas de outras modalidades de lidar com a natureza, como, por exemplo, a permacultura na construção de hortas escolares. As práticas socioambientais na permacultura advêm da transformação da agricultura convencional em uma agricultura permanente, que prioriza





sistemas multifuncionais eficientes e duradouros das ações humanas em harmonia com a dinâmica da natureza. Esta se sustenta no respeito a todas as formas de vida, nos processos naturais e na sabedoria das culturas nativas. Vai além da agricultura ecológica, considera os aspectos sociais, culturais, econômicos e aproveita outras potencialidades energéticas, ética, sistemas de captação e tratamento de águas e bioarquitetura.

Desta forma, a Educação Ambiental para a atualidade requer um pensamento crítico e inovador, permitindo mudanças na sociedade numa perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o conhecimento. Cabe aqui destacar que o holismo considera o universo uma rede de inter-relações dinâmicas e orgânicas. Conforme Yus (2002) e Crema (1991), a concepção holística tem na alteridade o despertar para os potenciais humanos da criação, da emoção, da intuição, do físico e da imaginação, como também do racional, do lógico e do verbal. Para atingirmos o que se preconiza como sociedades sustentáveis, a educação, portanto, necessita urgentemente de seres humanos saudáveis e integrais, e tudo isso pode reverberar na organização de um currículo com base na diversidade, no contexto de cada região.

A **Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)**: trata-se de política curricular, determinada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2003b, 2008b), que torna obrigatório o ensino de conteúdos de matriz afro-brasileira, africana e indígena nos currículos das escolas. Advinda das *políticas de reparação*, objetiva atender as demandas das populações negra e indígena brasileira no sentido de vislumbrar ações de reconhecimento e de valorização de sua identidade histórico-cultural na educação.

Marcadamente, as políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais resultam da atuação dos movimentos negro e indígena e assinalam a educação como espaço efetivo para combater, através de novos conteúdos, desigualdades sociais referentes a racismo. Procuram oferecer à educação reflexões reorientadas para o reconhecimento dos valores e bases culturais dos descendentes de africanos e dos povos indígenas, em suas formas específicas de organização.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais da ERER (DCNERER):

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando





diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007).

A EREER se aloja na ideia da *desconstrução* dos modelos e instituições escolares assumidos como únicos e propõe a *construção* de possibilidades educativas que levem em conta a pluralidade étnica. Esse processo de desconstrução e construção, levando em conta a identidade cultural brasileira e as suas pertenças, pode se constituir em prática constante de reflexão, no interior da escola.

Por se tratar de uma política curricular, a EREER contesta a ausência dos sujeitos étnicos de matriz africana e indígena no “território do conhecimento”. E, em sendo o currículo um espaço de tensões e disputa, traz em seu histórico registros de exercícios de diálogo, por diversos segmentos da sociedade brasileira, em defesa de uma escola manifestadamente plural. Nesse percurso, a abertura proposta pela EREER para os currículos encaminha novos saberes, novas formas de ensinar e novos comportamentos para aqueles a quem se dará essa oportunidade de aprender. São novas perguntas que nos trarão estudantes para as quais serão necessárias novas respostas.

É significativo refletir sobre o quão importante é a articulação dos saberes da escola com os saberes trazidos pelos sujeitos da escola. É ético que a escola garanta que essa mescla produza outros saberes, outras racionalidades, outras interatividades e posturas no âmbito das relações étnico-raciais. Enquanto isso, novas tensões, exercícios de diálogo vão se estabelecendo no âmbito do currículo e as representações dos grupos apresentados de forma subalterna, questionadas por três princípios da educação das Relações Étnico-Raciais⁸ :

a) A busca de uma *consciência política e histórica da diversidade*, conduzindo para a superação da indiferença com que a história das relações raciais se deu no país. Esse princípio chama para a reflexão profunda dos processos históricos que nos constituíram como nação. De que formas foram tratados os segmentos étnicos que nos conformaram no que somos e, sobretudo, quem são esses sujeitos? Alerta para a importância da desconstrução de ideias cujo conteúdo não corresponde à perspectiva das populações negras e indígenas.

b) O *fortalecimento de identidades e de direitos*, orientando para que ofereçam um processo afirmativo na construção das identidades. Propõe que se amplie o acervo de informações e de acessos para que os sujeitos da Educação das Relações Étnico-Raciais tenham de fato condições de efetivar suas expectativas em relação a sua trajetória escolar e a seus projetos de vida. Reconhece que muitos dos sujeitos da EREER ainda não se compreendem protagonistas de processos e saberes históricos a serem respeitados e que parte dessa (in)

⁸ Tais Princípios da EREER serão detalhados no item Princípios da Diversidade e suas Dimensões Pedagógicas.





compreensão se dá pela forma como esses conteúdos e saberes são apresentados. Fortalecer a identidade dos estudantes significa, também, oferecer as suas versões sobre fatos que, ao longo de nossa história, vêm sendo contados de uma única forma.

c) *Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações*. Esse princípio encaminha para que se estabeleça conexão entre os objetivos da escola e os dos sujeitos negros e indígenas, na busca por igualdade e equidade. Para tanto, é preciso reconhecer que todos os sujeitos da escola são detentores de identidade, de história, de personalidade cultural e étnica, que possuem conteúdos e saberes e que são sujeitos de direitos, isto é, que têm o direito de ter direitos. Propõe esse princípio o reconhecimento da escola como local de encontros e de desencontros. É de se imaginar que, no lugar em que os sujeitos se constroem reflexivos, se façam presentes as tensões e os conflitos próprios de quem se propõe a pensar o mundo. E no âmbito das tensões emergem reações e comportamentos que contrastam com os objetivos e função da escola e geram experiências (que se não tratadas adequadamente) serão negativas aos sujeitos envolvidos. São conteúdos marcados pela desvalorização, pela inferiorização, pela intolerância e pela ausência de conhecimento. Falamos do machismo, do racismo, da xenofobia, da homofobia, da intolerância religiosa, dos preconceitos regionais, geracionais, entre outros. O racismo e outras formas de discriminação, embora não tenham nascido na escola, perpassam esse ambiente e ali precisam ser combatidos.

Para tanto, romper com os silêncios curriculares e reordenar os conteúdos de modo equânime no desenvolvimento de atividades e escolhas pedagógicas é importante iniciativa para esse processo.

Muitos são os estudos que analisam as transformações capazes de serem alçadas quando tratamos da escolha dos conteúdos e saberes sobre parte da população que nos conformou brasileiros⁹. Contudo, ainda precisamos afirmar lugares positivos para as temáticas que nos trazem a EREER em nossa prática e reflexão pedagógicas. Precisamos refletir sobre o que ensinamos e sabemos sobre nossa matriz de base histórico-cultural africana. A EREER propõe a *reeducação* dos sujeitos sociais e da escola. Reeducar tendo como referência os estudos das populações africanas e indígenas, seu legado, suas influências e suas contribuições às formas de ser da população brasileira e catarinense. Indica (re)conhecer que a perspectiva eurocêntrica da escola não favorece a presença e a contribuição de outros sujeitos étnicos na intencionalidade do fazer pedagógico. Que sendo pública, a escola é de todos e para todos e o eurocentrismo é um obstáculo para a igualdade.

⁹ Em um artigo sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de conteúdos de matriz afro-brasileira e indígena, o Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) aponta que menos da metade das escolas brasileiras implementa tal política.





Inspira a pensar sobre o fato de que mesmo existindo um conjunto de instrumentos que nos tornam todos iguais, ainda assim, operamos no campo da cultura com mecanismos de classificação e hierarquização. Portanto, torna-se essencial pensar em uma estrutura escolar que acolha os sujeitos reais, em seus tempos, seus pertencimentos, suas heranças e valores. Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, qualidade da educação não é observada somente pela dimensão da aprendizagem, mas também por outras, como aquelas que tratam da gestão e do currículo da escola, bem como das políticas e práticas para o respeito às diferenças.

A EREER propõe reorientação dos fundamentos da educação e suas práticas chamando atenção para a acolhida desses sujeitos e sua visibilidade na escola, em especial, na demonstração de atenção quando da escolha dos livros didáticos, dos brinquedos educativos e de todos os recursos para o ensinar e o aprender. Propõe observar as abordagens curriculares e as escolhas metodológicas, bem como o (re)conhecimento da influência que as pertencências e condições sociais exercem nas trajetórias educativas dos sujeitos da escola.

Negros e indígenas, plurais e diversos entre si, alcançaram através de suas legislações específicas o reconhecimento de suas reivindicações “por uma escola pública mais pública”. Conquistaram, como diz Miguel Arroyo, o “Direito de Saber-se”, sobretudo, o direito de saber de si, pela ótica da emancipação, da alteridade e do lugar de sujeitos autorais.

A Educação Especial, a Educação Escolar Indígena, a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola devem ser compreendidas como **MODALIDADES de ENSINO**, e assim como os demais currículos escolares, constituem-se em organização do conhecimento escolar. Segundo este pressuposto, o currículo escolar deve ser flexível, em contínuo processo de construção, elaboração e inovação. O currículo escolar, quanto a sua organização e funcionamento, deverá priorizar as necessidades de pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidade/superdotação e dos grupos étnicos, bem como os meios que promovam os processos que efetivem sua metodologia e proporcionem o desenvolvimento intelectual do sujeito dos seus processos próprios de aprendizagem.

Na **Educação Especial**, a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação demanda uma nova organização do trabalho pedagógico a partir da compreensão que se tem sobre diferença na escola e, consequentemente, sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A sociedade apresenta uma dívida histórica em relação às pessoas com deficiência ou com algum tipo de transtorno. Outrora foram mortas e eliminadas; perseguidas e julgadas como pecadoras, enclausuradas e separadas dos ambientes comuns da sociedade; classificadas com base em modelos médicos que enfatizavam a patologia e a





necessidade de tratamentos e medicamentos. Como resultado desse processo histórico de exclusão e de segregação, solidificou-se uma concepção de deficiência ou de transtorno relacionada à inferioridade e à incapacidade que leva a atitudes sociais de discriminação e preconceito daqueles que não tiveram a oportunidade de conviver com essas pessoas.

A busca pela mudança deste quadro teve início com os movimentos sociais que começaram a romper com a visão de limitação centrada no sujeito e que instigaram uma perspectiva de alteridade que reconhece e valoriza o outro, possibilitando o surgimento de um novo paradigma que indica que o ambiente deve prover os serviços e recursos de acessibilidade para as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Gradativamente, essas pessoas vão intensificando sua participação e atuação na sociedade, forjando mudanças atitudinais e reafirmando o seu empoderamento no que diz respeito a sua condição humana de conviver com seus pares em igualdade de direitos.

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (BRASIL, 2011a, p. 13).

Nos dias atuais, o mundo vive um redimensionamento de perspectivas e políticas que dão um novo rumo à vida dessas pessoas. Assim, a educação escolar, foco desse documento, vive um contexto de transformações conceituais, de novos documentos políticos e legais e de reorganização de práticas de ensino regular e de educação especial.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e seu Protocolo Facultativo – ONU, 2006, aprovada pelo Brasil por meio do Decreto nº 186/2008 (BRASIL, 2008a), com *status* de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009b), representa um importante marco na conquista dos direitos desses sujeitos. Além das disposições relativas aos princípios – as de respeito pela dignidade; autonomia; equidade de oportunidades; não-discriminação; participação e inclusão; acessibilidade; igualdade entre o homem e a mulher e pelo desenvolvimento de suas capacidades – ela avança em relação à concepção de deficiência ao deslocar o fator limitador da pessoa para as barreiras do ambiente:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009b, p. 26).

A Convenção impulsiona e fomenta políticas públicas a identificarem e eliminarem os obstáculos e a deflagrarem ações que se efetivem no intuito de promover o direito





à acessibilidade para a equiparação de oportunidades e combate a qualquer forma de discriminação.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) define em seu Art. 205 “a educação como um direito de todos” e no Art. 208, inciso III, garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; e no inciso V o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Ainda como marco político e legal o Brasil, por meio do Decreto nº 7.612/2011, implantou o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite – que tem como eixos de atuação: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social e acessibilidade; “garantia de um sistema educacional inclusivo”. (BRASIL, 2011b).

A atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação em 2008, surgiu a partir de um contexto de mudança de paradigma impulsionado pelo movimento de educação inclusiva. Ela é um marco no sentido de se compreender que a educação é para todos, de ressignificação e reestruturação dos serviços de Educação Especial que passam a estabelecer novas relações com a educação escolar comum.

No contexto de movimentos políticos e legais, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, aprovada em 2006 pelo Conselho Deliberativo da Fundação Catarinense de Educação Especial, passou por uma atualização conceitual quando editada e publicada em 2009, tendo como referências as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008d) do Ministério da Educação (2008) e da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – ONU (2006), ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009b).

Diante da perspectiva inclusiva, respaldada por documentos políticos e legais, a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo com abordagem assistencialista e clínica terapêutica e passa a ser uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e outras modalidades de ensino, sem substituí-los, ofertando os recursos e serviços de acessibilidade aos estudantes segundo o seu público. Isso demarca um momento histórico importante na caminhada para, efetivamente, possibilitar um sistema que garanta não apenas a inserção parcial, mas sim a inclusão de todos.

A reorganização dos serviços da Educação Especial é consolidada no Atendimento Educacional Especializado – AEE, que constitui a principal ação dessa modalidade no âmbito das escolas do ensino comum, de modo a assegurar para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar. O AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial





na Perspectiva da Educação Inclusiva, é um serviço da Educação Especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008d). O direito à educação dessas pessoas está garantido em documentos políticos, pedagógicos e legais, instaurando, assim, um rompimento com a naturalização da deficiência ou do transtorno como problema localizado no estudante, em função de uma modalidade de ensino: a Educação Especial, que passa a ser suplementar ou complementar à formação de estudantes (o público dessa modalidade).

É importante observar que no Estado de Santa Catarina, em 2006, foi publicada a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina elaborada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e pela Secretaria de Estado da Educação, com o mesmo marco conceitual da Proposta Curricular do Estado. Esta política adota nomenclaturas e dinâmicas para serviços já disponibilizados; inclui as pessoas com diagnóstico de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade como público da educação especial; e institui a co-regência com o segundo professor.

Assim, a reorganização dos serviços da Educação Especial na rede regular de ensino está consolidada no Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2008d) e nos Atendimentos em Classe (SANTA CATARINA, 2006), ações que asseguram para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar.

O atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008d).

O olhar inovador que se lança na contemporaneidade para a Educação Especial provoca a elaboração de posturas éticas e legais que deverão subsidiar relações sociais promotoras de novas práticas pedagógicas. Essas novas práticas, partindo de profissionais comprometidos com os princípios balizados hoje, poderão garantir modos de alteridade renovados que reconhecerão o ser humano como um constante vir a ser.

Na **Educação Escolar Indígena**, o reconhecimento da diversidade sociocultural como política pública vem consolidando, através das ações dos movimentos sociais indígenas, os parâmetros legais que orientam o funcionamento desta modalidade de educação. A Constituição Federal de 1988 foi um marco legal através do qual, em seus artigos 231 e 232, “se reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”,





rompendo com o paradigma integracionista e com o regime de tutela com que até então as políticas indigenistas eram tratadas.

Ainda sobre as políticas indígenas, na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho ficam garantidos os Direitos Fundamentais para a subsistência da vida e a preservação da cultura dos povos indígenas, além do direito à educação e meios de comunicação. No artigo 26 da referida Convenção: “Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional”. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2011, p. 35).

Para possibilitar o processo de ensino aprendizagem dos povos indígenas e tribais em pé de igualdade com a comunidade local, a Convenção prevê no artigo 27 que este processo deve ser realizado “em cooperação com estes povos, para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais”. Desta forma, é garantida a formação de membros dos povos indígenas, bem como a promoção de sua participação na formulação e implementação de programas educacionais, podendo, ainda, ter atendimento institucional específico e diferenciado no sistema de educação.

Corroborando tais Diretrizes, no Estado de Santa Catarina, a Resolução nº 182, de 19 de novembro de 2013, do CEE/SC estabeleceu também as “normas complementares para o Credenciamento, Autorização de Cursos e seu Reconhecimento, Mudança de Instituição Mantenedora, Sede/Endereço e Denominação de Estabelecimentos de Ensino, de Educação Básica e suas modalidades, integrantes do Sistema Estadual de Educação”, apontando para a especificidade da educação escolar indígena. (SANTA CATARINA, 2013).

No esteio desta retomada do protagonismo indígena, destacamos a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), o Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 1999a) (que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena) regulamentadas pela Resolução nº 3/CNE/1999 (BRASIL, 1999b). Incorpora-se a esta legislação, ainda o Decreto nº 6.861/2009 (BRASIL, 2009a), no qual é criada a política nacional dos Territórios EtnoEducativos, resultado do diálogo entre os Povos Indígenas, Governo Federal, governos estaduais, municipais e a Sociedade Civil, que apontou para a necessidade de se reconhecer nas políticas de educação escolar a diversidade cultural e a territorialidade dos Povos Indígenas no Brasil. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) aponta questões comuns a todos professores e escolas,





esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos¹⁰.

Este percurso ficou previsto na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998b, 2005) por meio dos cadernos e de Temas Multidisciplinares, além da Resolução n° 05/CNE/2012, ao estabelecer que as políticas para a Educação Escolar Indígena estejam: “pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”, incorporando as políticas etnoterritoriais para sua gestão. (BRASIL, 2012c).

A Educação Escolar Indígena no Estado de Santa Catarina deverá considerar os Kaingang, os Xokleng ou Laklanõ¹¹, os Guarani e os Xetá¹² como os principais grupos étnicos indígenas. Portadores de trajetórias históricas específicas, esses grupos compõem o que foi denominado genericamente de ‘populações indígenas’. Com trajetórias históricas distintas, esses povos reafirmam-se em suas identidades, reivindicam o direito de ser diferentes, de possuir processos próprios de aprendizagem, com outras concepções espaço temporais, relações de trabalho, e, com base nestes pressupostos, reivindicam melhorias no atendimento às suas comunidades.

Esses povos definiram seus territórios a partir de outros limites, cuja dimensão varia de acordo com cada grupo étnico. Segundo dados do IBGE (2010), esses grupos estão em crescimento populacional, com taxa de natalidade média de 3% ao ano, perfazendo uma população de 16.041 indivíduos em Santa Catarina. Os dados incluem os que vivem nas Terras Indígenas e aqueles que vivem em áreas não demarcadas, além de áreas urbanas.

Para compreender tais dimensões dentro das políticas para a Educação Escolar Indígena, a centralidade do território étnico é fundamental. Este é entendido como campo socioespacial e dialoga estreitamente com as manifestações de identidade indígena. Trata-se de uma qualidade subjetiva através da qual um grupo social ou indivíduo toma consciência de seus espaços de vida. Mesmo entendida em parte como abstração, é através da percepção do território que os grupos estabelecem suas estratégias políticas e sociais. A apropriação desses espaços, estabelecida pelas sociedades indígenas, também é resultado de suas relações históricas, sociais e políticas. Logo, todo o território é um espaço social que se diferencia de “terra”.

¹⁰ BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

¹¹ O termo “Xokleng”, popularizado pelo trabalho do etnólogo Sílvia Coelho dos Santos, foi incorporado pelo grupo como denominador de uma identidade externa, usada em suas lutas políticas junto à FUNAI e aos meios de comunicação. Hoje, muitos se autodenominam “Laklanõ”, isto é, “gente do sol” ou “gente ligeira”. O termo Laklanõ vem ganhando espaço político interno através de um movimento recente de recuperação de seu idioma, escrita de mitos antigos e bilinguismo.

¹² Os Xetás estão representados por algumas pessoas que vivem em Santa Catarina em terras Kaingang, Xokleng e Guarani e em alguns centros urbanos do Estado.





As escolas devem ser entendidas como inseridas nas políticas territoriais dessas comunidades. Pensadas nestes termos, elas são objeto também de apropriação simbólica constitutiva da composição da cultura local na sua relação de domínio com o espaço. Espaço este que permite com que a sociedade não se perceba somente em uma dimensão física sobre a qual está (terra), mas se aproprie desta também através de uma relação de domínio simbólico no qual estão incluídas as questões sobrenaturais e sociocosmológicas.

Esta relação de domínio não é estática, pois dialoga com outras concepções de território presentes nas sociedades do entorno, sobretudo das não indígenas, resultando em manifestações (ora conflituosas) de territorialidades. Quer dizer, das flexões que essa percepção de território pode sofrer em função da plasticidade que lhe é característica, imbricada às questões fundiárias e ambientais, culturais e identitárias.

Os princípios da especificidade e diferença, da interculturalidade e do bilinguismo dispostos para esta modalidade de educação levam em conta sua relação de antagonismo com os pressupostos escolares integracionistas, tutelares e eurocêntricos que permeiam muitas das concepções político-pedagógicas. Esta escola, dentro da forma específica de interpretar o mundo pelos seus sujeitos, é um espaço coletivo, de práticas que promovam e garantam o fortalecimento das práticas e saberes “tradicionais”, sem subtrair-lhes o direito à igualdade de oportunidades e exercício de seus direitos fundamentais. Não se trata de um ‘retorno’ a um passado idealizado e folclorizado. Mas, sim, da construção de um processo de (re)significação desses sujeitos no diálogo com outras formas de organização social não indígena.

A **Educação do Campo** surge no contexto histórico de luta e expressa as contradições sociais no campo. Como afirma Caldart (2011, p. 147),

[...] é um movimento real de combate ao atual estado de coisas, produzido pelos trabalhadores ‘pobres do campo’ trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escolas [...] configurada desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social.

Como processo defende imbricadamente a construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo para “sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência”. (CALDART, 2004, p. 17). São agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores/as, mulheres camponesas, assentados, acampados, sujeitos atingidos pelas barragens, quilombolas, extrativistas, entre outros.

O marco inicial dos debates sobre Educação do Campo pode ser situado no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das Áreas de Reforma Agrária (I ENERA) em julho de 1997, em Brasília. O desafio alavancado naquele encontro provocou uma grande reunião de entidades, organizações e movimentos sociais, que juntos realizaram, em 1998, em Luziânia (GO), a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo.





A afirmação desse movimento por Educação do Campo, permeado por lutas, tem evidenciado algumas conquistas. De início pode-se destacar o PRONERA que teve suas ações a partir de 1998 e possibilitou a efetivação do direito à educação nos diferentes níveis de ensino, da alfabetização à pós-graduação. Outras duas conquistas relacionadas a esse movimento foram a aprovação pelo Congresso Nacional, a partir de 2001, de Planos Nacionais de Educação (PNE) com destaque para a Educação do Campo, e a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pela Resolução CNE/CEB de 3 de março de 2002. (BRASIL, 2002).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo podem ser entendidas como resultado de um trabalho no qual estavam presentes e dele participando ativamente as organizações e movimentos sociais. Trazem a indicação legal do reconhecimento, por parte do Estado, da Educação do Campo. A aprovação do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010a), concretiza juridicamente e respalda a política nacional de Educação do Campo. Quanto ao PNE/2014, apresenta avanços em relação ao PNE/2010, no qual foi visível o poder do Estado para normatizar suas ações considerando as reivindicações da sociedade civil organizada.

Por princípio, a agricultura capitalista (agronegócio) é incompatível com a Educação do Campo, “exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses”, e progride num campo sem sujeitos, sem vida (CALDART, 2011, p. 148). Nesse sentido, “educação rural ou para o meio rural” representa grupos sociais (classe e renda) e uma agricultura na qual o modelo de produção tem base na acumulação de terras (latifúndio) e de lucro. Já a Educação do Campo assume uma visão de totalidade dos processos sociais; pensa a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde e política de educação, na relação dialógica entre reflexão pedagógica crítica e processos de formação humana. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo. E o diálogo principal necessariamente será com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social.

A Educação do Campo nasce como demanda dos movimentos sociais do campo, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Ao longo do tempo vem se configurando como conceito, que se firma no campo educacional, ao passo que ocupa um lugar significativo no meio acadêmico, com desenvolvimento de várias pesquisas, promoção de debates, extensões, especializações, que no seu conjunto demonstram sua importância. Este processo de reconhecimento conceitual da Educação do Campo tem provocado um tenso espaço de disputa ideológica e política. A expressão que nasce





no bojo dos movimentos sociais tem sido utilizada em diferentes espaços, por vezes inclusive camuflando propostas e projetos que no seu interior retomam as propostas da Educação Rural.

Por ser um conceito atual, precisamos discuti-lo dentro do contexto da sociedade brasileira, principalmente no que concerne aos sujeitos do campo, principais agentes desse processo. Desta forma, a partir da década de 1990, a expressão Educação Rural vem sendo substituída por Educação do Campo, com o objetivo de incluir no processo “[...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 25).

Contudo, não consiste somente em uma mudança de expressão, pois pressupõe um projeto de educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as ações indígenas, sejam diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão de Bernardo Mançano Fernandes (1999), de uma disputa de “território imaterial”, que pode em alguns momentos tornar-se força material na luta política por territórios, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo.

É inaceitável pensar a Educação do Campo desconectada das necessidades dos seus sujeitos, desrespeitando sua cultura, sua história e seus anseios de vivências e saberes. Ela deve ser construída com base na realidade local, como ferramenta para os estudantes nos processos de modificação da realidade e permanência no campo, com dignidade e qualidade de vida.

É fundamental pensar a Educação do Campo sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. Essa relação é tensa, é dialógica, envolta em um projeto de desenvolvimento diferenciado para a sociedade, que não compreende o campo como espaço atrasado, e sim dinâmico, com direito à autonomia e respeito às identidades dos povos do campo.

A educação do campo emerge das contradições do campo brasileiro, na luta social e na organização coletiva, no embate entre projetos de campo diferentes. Nesse sentido, a educação pensada desde esse contexto vem ao encontro de uma nova proposta de escola, baseada nos preceitos da cooperação e do trabalho como princípio educativo.

A escola do campo compreende não somente as que estão situadas naquele espaço geográfico. O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, confere amparo legal ao





estabelecer seus limites, reconhecendo aquelas situadas em área rural, conforme definição pelo IBGE, ou em área urbana, desde que predominantemente destinadas a populações do campo. (BRASIL, 2010a).

Ao longo dos últimos tempos, os movimentos de Educação do Campo pensam e repensam a escola, considerando diferentes elementos teóricos e pedagógicos, entre eles a educação popular, que tem como seu principal precursor Paulo Freire. Os professores que moram no campo irão se envolver na construção do currículo da Escola do Campo, buscando um ensino integrado, conectado à realidade do estudante, numa concepção libertária de educação (FREIRE, 2005). Assim, a escola, por meio de seu PPP pode atender as especificidades do campo, inclusive com calendários especiais. Também é importante o reconhecimento da Pedagogia da Alternância como alternativa capaz de possibilitar o profundo diálogo entre a vida e o trabalho no campo e a escola.

Historicamente, persiste uma profunda desigualdade entre as condições objetivas em que escolas das áreas rurais e urbanas são constituídas. Destaca-se, portanto, a necessidade de universalização da Educação Básica em escolas **do** (pensadas com os sujeitos do campo) e **no campo** (como direito de acesso dos sujeitos a uma escola no espaço em que vivem).

Conforme este entendimento, a formação inicial e continuada dos professores precisa estar em consonância com a proposta de educação do campo, com estudos que respeitem a diversidade e o efetivo protagonismo dos sujeitos do campo na construção da qualidade individual e coletiva, conforme já mencionado em lei (art. 13 do Parecer CNE/CEB nº 36/2001) (BRASIL, 2001b), priorizando professores das comunidades do campo. Da mesma forma, a atenção escolar deverá voltar-se à proposta pedagógica que respeite na organização do ensino a seriação, o ciclo, a pedagogia da alternância, escolas multisseriadas, escolas itinerantes, conforme a especificidade da realidade local. Nas séries/anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo, uma das formas de organização é a multissérie, uma turma composta de duas ou mais séries. A Escola Multisseriada apresenta muitas possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico, o professor atribui tarefas diferenciadas aos grupos e com a mediação os estudantes das séries/anos mais avançados ajudam as crianças das outras séries/anos. Nesta organização é importante destacar que a dinâmica, o movimento de ensinar considera os tempos de aprendizagem das crianças e não da série/ano.

A Escola Itinerante é uma necessidade nas realidades do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Caracteriza-se como aquela que acompanha as famílias durante o tempo de acampamento, onde permanecem até a desapropriação e regularização da terra pelo governo.





O Estado de Santa Catarina, de acordo com o Parecer nº 263, de 21 de setembro de 2004, tem assegurado sempre que necessário a garantia do direito à educação das crianças acampadas a partir de um processo de escolarização que compreende a realidade e as necessidades dessas crianças.

O Parecer autoriza o funcionamento da Escola Itinerante, como uma experiência pedagógica, com oferta do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola base para questões de documentação e apoio pedagógico é a Escola de Ensino Fundamental 30 de Outubro, localizada no Assentamento Rio dos Patos, no Município de Lebon Régis/SC, vinculada à Gerência de Educação de Caçador.

Outras formas de organização das séries finais do Ensino Fundamental vêm se manifestando por necessidades locais, possibilitando que os sujeitos permaneçam nas comunidades, pois no desenvolvimento desses projetos a itinerância geralmente é realizada pelos professores.

Assim também é a **Educação Escolar Quilombola (EEQ)**. Quilombos são territórios juridicamente reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, o que garantiu a titularidade das terras para as pessoas remanescentes de quilombolas no país. É sabido que o termo quilombo é originário dos processos de resistência dos africanos escravizados no Brasil e, eram, originalmente, territórios estabelecidos por negros que pretendiam a liberdade do regime escravocrata, tendo como símbolo emblemático e de referência o Quilombo de Palmares, no Estado de Alagoas¹³.

São comunidades rurais e urbanas que historicamente reivindicam o direito à terra e ao território, o que diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições, como recursos ambientais e culturais necessários a sua manutenção e às reminiscências históricas que permitem perpetuar sua memória. São coletivos que compartilham trajetórias, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum.

Segundo Ely das Graças Souza, professora quilombola da Comunidade Invernada dos Negros (de Campos Novos), participante da elaboração deste documento,

quilombo é o local onde vivem as pessoas que foram escravizadas e o que nos identifica como quilombo é a ideia de pertencimento à terra, o respeito à natureza e à preservação das tradições culturais herdadas dos mais velhos. Para nós, quilombo também é lembrar-se das parteiras que atendiam as mulheres no quilombo e na redondeza, o uso dos chás das ervas medicinais para a cura das doenças do ser humano e também dos animais¹⁴.

¹³ Zumbi dos Palmares é celebrado no dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, data inserida no calendário escolar através da Lei Federal de nº 10.639/2003. (BRASIL, 2003a).

¹⁴ Conceito fornecido por Ely das Graças Souza (2014).





A Educação Escolar Quilombola está relacionada com os aspectos de resistência desse segmento étnico-social que nos oferece profunda reflexão sobre os valores de liberdade, tendo em vista que os quilombos são territórios marcados pela história de escravidão de pessoas de origem africana que, ao fugirem para terras distantes para se preservarem livres, vislumbraram e vivenciaram um modelo paralelo de existência, com cultura e educação próprias.

A Educação Escolar Quilombola, construção desse movimento, é definida como uma modalidade da educação básica no âmbito dos debates da CONAE (2010) que, no documento final, demanda ações e compromissos dos órgãos federativos, a saber:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas". (CONAE, 2010, p. 131-132).

Assim, o Parecer 07/2010 (BRASIL, 2010b) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010e), do Conselho Nacional de Educação, instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Escolar Quilombola, num longo processo de escuta e consulta, envolvendo quilombolas, pesquisadores, educadores, movimentos sociais e entidades/instituições governamentais relacionados com a temática.

A implementação das políticas e dos direitos apontados pelas Diretrizes da Educação Escolar Quilombola depende também da regularização fundiária e das políticas de gestão das comunidades conforme estabelecem os Decretos nº 4.887/2003 (BRASIL, 2003a) e nº 6.261/2007 (BRASIL, 2007b).





Contudo, a efetivação das ações apontadas pelas Diretrizes Quilombolas necessita também da implementação das políticas e dos direitos apontados pelos seguintes documentos: Decreto nº 4.887/2003 (BRASIL, 2003a), que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010a), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Decreto nº 6.040/2007 (BRASIL, 2007a), que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; Resolução CNE/CP nº 1/2004 (BRASIL, 2004b), que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008c), que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo e Parecer CNE/CEB nº 13/2012 (BRASIL, 2012a), sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Por definição, Educação Escolar Quilombola é aquela que se faz nas escolas de território quilombola e nas escolas que atendem estudantes originários desses territórios, sejam eles rurais ou urbanos, instituída com função e concepções educativas oriundas dos conteúdos e marcos históricos dos sujeitos autodenominados quilombolas, cujas políticas são efetivadas articuladamente entre os sistemas de ensino em cooperação com os municípios, os Estados e a União. Pensada de acordo com princípios e valores dos quilombos, sistematiza os processos históricos e as concepções da educação escolar dessas comunidades e se organiza em bases culturais e históricas próprias.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, são Princípios da Educação Escolar Quilombola:

- I) direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II) direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III) respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV) proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V) valorização da diversidade étnico-racial;
- VI) promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII) garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII) reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- IX) conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;





X) direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI) superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XV) superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;

XVI) reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII) direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII) trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

XIX) valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração;

XX) reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero. (BRASIL, 2013, p. 461).

Apoiada pela LDB a Educação Escolar Quilombola poderá assumir diversas formas de organização, como as séries anuais, os períodos semestrais, ciclos, alternância e grupos não seriados. Por se tratar também de educação em espaço rural, as tradições culturais, questões climáticas e o tempo para o trabalho são critérios para a definição do tempo escolar.

O tempo, o espaço social, as significações culturais e os valores de cada comunidade devem subsidiar a organização do currículo das escolas quilombolas, bem como daquelas frequentadas por estudantes dos quilombos. O tempo curricular levará em consideração as especificidades das organizações dos quilombos. Em Santa Catarina são conhecidos territórios autodenominados quilombolas e/ou comunidades negras rurais, assim distribuídos (nome da comunidade quilombola e município de localização): Invernada dos Negros (Campos Novos e Abdon Batista); São Roque (Praia Grande e Mampituba/RS); Família Thomaz (Treze de Maio); Morro do Boi (Balneário Camboriú); Campo dos Polí (Monte Carlo); Morro do Fortunato (Garopaba); Santa Cruz (Paulo Lopes); Aldeia (Imbituba); Caldas do Cubatão (Santo Amaro da Imperatriz); Itapocu (Araquari); Areias Pequenas (Araquari); Tapera (São Francisco do Sul); Mutirão e Costeira (Seara); Vidal Martins (Florianópolis); Valongo (Porto Belo); Tabuleiro (Santo Amaro da Imperatriz).





Essas comunidades buscam a construção de suas escolas com infraestrutura adequada, produção de material didático específico e formação de professores quilombolas¹⁵, com especial atenção às especificidades dos programas que envolvem a alimentação escolar e o transporte dos estudantes.

A gestão da escola quilombola é consolidada pela participação coletiva. Envolve os aspectos pedagógicos, administrativos, entre outros, e estabelecem estratégias que se colocam na dimensão do universo histórico-cultural quilombola.

A construção do currículo deve respeitar os valores e interesses das comunidades quilombolas e o projeto político pedagógico deverá considerar a organização e prática, os contextos socioculturais regionais e territoriais das comunidades quilombolas. Para tanto, o projeto político pedagógico deverá, também, pautar-se na realização de diagnóstico da comunidade quilombola, considerando a ancestralidade e a história de cada comunidade, bem como a territorialidade, o etnodesenvolvimento e a sustentabilidade socioambiental, cultural e seus hábitos culturais e alimentares.

O currículo (obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica) deverá garantir ao educando o direito de conhecer os conteúdos da História Afro-brasileira e Africana e o reconhecimento da história das populações de origem africana como elemento estruturante do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e ressignificações históricas e socioculturais que estruturam os modos de ser e estar no mundo dos povos africanos na diáspora¹⁶.

A organização do ensino, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deve considerar a memória coletiva, as referências ancestrais, a territorialidade, as línguas remanescentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção do trabalho, os acervos e repertórios orais, os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

No Quilombo os saberes transmitidos pelos mais velhos aos mais novos, contam e recontam a história e os ritos de origem da comunidade. Assentados filosoficamente

¹⁵ Em 2013, Educadores Quilombolas, o NUER/UFSC e o Movimento Negro Unificado encaminharam para a UFSC solicitação para a realização de Curso de Licenciatura para professores Quilombolas. Foi primeira iniciativa desta natureza, no país.

¹⁶ Diáspora é palavra de origem grega e quer dizer dispersão de um povo. Diáspora africana ou ainda diáspora negra é analisada a partir da escravização de africanos e seu deslocamento forçado para outros territórios. Estuda-se a Diáspora africana na História, na Sociologia, na Antropologia, na Literatura, na Geografia, nas artes e nos estudos da religião, em pesquisas e publicações coordenadas por destacados pesquisadores das universidades de países africanos, das Américas e da Europa. Em Santa Catarina pesquisadores do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UDESC protagonizam esses estudos e os compartilham com professores do sistema de educação catarinense. Sugerimos ver: HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.





nos valores civilizatórios¹⁷ de matriz africana e afro-brasileira, os conteúdos conhecidos e vividos pelas comunidades quilombolas são estruturantes para a conduta e as formas de se conduzir no espaço social, seja ele quilombola ou não.

Crianças, jovens e idosos, mulheres e homens, famílias e relações de parentesco, são os sujeitos das comunidades. Ali todos são capazes de ensinar e aprender, em processos educativos próprios e em outros buscados por meio da educação escolar formal. Espera-se que se estabeleça um profícuo diálogo entre os saberes da comunidade com os saberes da escola. A valorização desses sujeitos confere aos quilombolas legítimo direito de reconhecimento de seu longo e árduo percurso por liberdade e autonomia histórico-cultural.

1.2.4 Princípios da Diversidade¹⁸ e suas dimensões pedagógicas

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 1997, p. 122).

Nas instituições sociais, em geral, e na agenda da Educação Pública, em especial, nos últimos trinta anos, o debate acerca da cultura como local de construção sócio-histórica tem assumido fundamental importância, tanto para a percepção dos sujeitos e suas múltiplas expressões identitárias, quanto pela necessidade do reconhecimento e afirmação de direitos civis, sociais e políticos desses mesmos sujeitos, historicamente excluídos.

Para as políticas públicas educacionais, o reconhecimento e a acolhida da “Diversidade” podem ser vistos, num primeiro momento, como uma indiscutível questão de direito e de cidadania plena. No entanto, definir a “diversidade como princípio formativo” significa redefinir o modo pelo qual a Educação e as instituições escolares são significadas, pensadas, organizadas e planejadas. A “diversidade como princípio formativo” repercute, necessariamente, nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e espaços escolares, no modelo de gestão e avaliação, nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo de sociedade que a Escola ajuda a construir.

Segundo o Art. 20 das **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**,

[...] o respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições

¹⁷ Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Indígenas são valores e concepções pertinentes à visão de mundo destes grupos étnicos, os quais organizam suas realidades sociais e expressam e conferem identidade a estes grupos.

¹⁸ Esses Princípios foram elaborados a partir das Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica e nas Diretrizes específicas de cada área da Diversidade.



para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar. (BRASIL, 2010e, p. 824).

Dessa forma, entendemos que a Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina, para assegurar o reconhecimento da **diversidade humana** à Formação Integral, poderá ser balizada por um “**mapa conceitual**” e “**princípios e dimensões pedagógicas**” que auxiliem na construção de uma prática pedagógica democrática e igualitária. Para isso, destacamos alguns destes conceitos e princípios, construídos no diálogo com os diferentes marcos legais disponíveis e apresentamos, na sequência, contribuições pedagógicas para pensá-los na ação prática cotidiana da escola, nos componentes curriculares.

Figura 1 - Mapa Conceitual para Diversidade



a) **Educar na alteridade:** Alteridade tem a ver com a questão do outro. Quem são os outros na cultura e na educação? Os outros são todos e não apenas alguns outros. O outro se constrói, permanentemente, na cultura e na educação, multiplica-se, transforma-se, e é irreduzível a uma identidade que, pelas relações de poder, faz-se a oficial. Pensar a alteridade é reconhecer que o outro é sempre uma relação, é romper com representações que o essencializam e o fixam em uma categoria que o impede de demonstrar seu devir.

Nas práticas escolares, a alteridade pressupõe o reconhecimento das diferenças pessoais, grupais ou culturais sem reduzi-las à compreensão de um eu, evitando assim processos de homogeneização das diferentes identidades que integram os espaços formativos (LEVINAS, 1980). Esse conceito tem por base a tese central de Levinas, em que se inaugura a crítica frontal da categoria da *totalidade*, típica da filosofia



ocidental greco-romana no seu culto do Mesmo e do Neutro, do pensamento absoluto e globalizador, ressaltando, em contrapartida, a relação ética, do frente a frente humano, fonte de todo sentido.

É na elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP que se tem a oportunidade de discutir, coletivamente, os princípios a serem seguidos pela comunidade escolar. Educar na alteridade e na diferença é, sem dúvida, um princípio fundamental para tomar consciência de que as pessoas podem se relacionar de outro modo, no qual as diferenças não são mais ignoradas ou vistas como problema, pelo contrário, são enriquecimento. Por exemplo, em uma Educação para as Diferenças Sexuais na Educação Básica, o PPP deve garantir a promoção do respeito e do reconhecimento dos sujeitos de todas as orientações sexuais e identidades de gênero. Ao se ter esse princípio no PPP, faz-se necessário traduzi-lo em ações pedagógicas, principalmente, na relação de um com o outro nas situações de preconceito e discriminação que precisam ser enfrentadas.

Não existe uma fórmula a ser seguida para aquele que discrimina ou para aquele que recebe a discriminação. É importante conhecer o que motiva o outro a discriminar para, então, dialogar com aquele que discriminou, sem repressão, mas em um movimento que o faça perceber que sua atitude não condiz com o projeto pensado para sua escola, não condiz com uma escola que tem em seu projeto o combate aos estereótipos criados em relações de alteridade que definem pessoas ou grupos como problemas e, por consequência, instituem-se práticas opressivas e excludentes. Discutir, no âmbito das Escolas, as rotinas, atitudes e práticas pessoais, adotadas nos espaços educativos, por exemplo, que possam estar promovendo a homofobia, a misoginia, o machismo, o racismo, a transfobia e a lesbofobia, a fim de erradicá-las.

Nas ações pedagógicas, gestores, professores e estudantes não atuam na formatação do outro; eles reconhecem a existência das diferenças, discutem, vivem e convivem com a presença do outro, considerando e valorizando a história e a experiência de cada sujeito, em um movimento relacional que permite conhecer o outro pela proximidade que se tem com ele. Educação na/da alteridade e na diferença é reconhecer que o outro está na escola, bem perto de nós, não como alguém a ser tolerado, mas como alguém que tem a escola a sua disposição na promoção de ambientes inventivos, plurais e respeitosos.

b) **Consciência política e histórica da diversidade:** Para respeitar as diversas formas de ser, existir, viver e produzir é preciso conhecer os processos históricos que produziram exclusões e desigualdades. Como decorrência desta compreensão, são estratégias didáticas possíveis:





- Investir na realização de cursos de formação continuada para professores, com a discussão dos conceitos do Mapa Conceitual para Diversidade¹⁹, nos vários Componentes Curriculares.

- Estabelecer diálogos com as diferentes culturas presentes na comunidade escolar e garantir que estas sejam incluídas no planejamento pedagógico.

- Introduzir a história dos diferentes povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, a participação das mulheres e o modo como a humanidade vivenciou a ocupação do território nos projetos e planejamentos escolares na educação básica.

- Reorganizar a proposta político-pedagógica da escola de modo a inserir os direitos humanos e ambientais, tendo a diversidade como princípio formativo.

- Estar atento aos conteúdos científicos adotados pelos professores, de modo que estes não sejam utilizados para justificar as desigualdades e hierarquias étnicas, de gênero, de condições físicas, sensoriais e intelectuais, sexuais e ambientais.

- Conhecer e incluir os valores civilizatórios indígenas e africanos²⁰ que constituem a formação cultural brasileira, na organização e concepção do currículo da educação básica, possibilitando assim o rompimento com o eurocentrismo.

c) **Reconhecimento, valorização da diferença e fortalecimento das identidades:** o entendimento de Educação Integral passa por considerar que os sujeitos sociais são constituídos de múltiplas identidades. Assim sendo, a escola deve garantir a reafirmação das diferenças individuais e coletivas a partir do senso de pertencimento identitário e no combate ao racismo, machismo, homofobia, xenofobia e a todas as formas de discriminação, violências e intolerâncias.

O posicionamento da escola diante das relações étnico-raciais, de gênero, ambiental, sexual, estabelecidas no seu interior, compreende a construção identitária positiva em relação ao seu pertencimento étnico-racial entre outros. São ações possíveis:

- Exercitar a diversidade como princípio formativo requer não apenas conceber as datas comemorativas pelo seu contexto histórico e crítico como um fato social, mas, sobretudo, a contextualização da diversidade no decorrer de todo processo formativo.
- Realizar, fomentar e apoiar práticas e iniciativas, concursos e campanhas e outros eventos, divulgação de calendário de lutas LGBT, pesquisas e material didático,

¹⁹ Ver Mapa Conceitual para Diversidade, no item 1.2.4 Princípios da Diversidade e suas dimensões pedagógicas, dessa Proposta Curricular.

²⁰ Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Indígenas são valores e concepções pertinentes à visão de mundo destes grupos étnicos, os quais organizam suas realidades sociais e expressam e conferem identidade a estes grupos.





respeitando as especificidades, as diferentes linguagens (públicos e mídia), em formatos acessíveis e alternativos para maior visibilidade aos LGBT e promover o respeito e o reconhecimento das diferenças sexuais e identidades de gênero, entendendo os Direitos Humanos em toda a sua diversidade.

- Valorizar a pluralidade estética, respeito às diversas culturas, à corporeidade, às formas de ver, sentir e estar no mundo, questionando as escolhas pautadas em padrões e/ou marcos civilizatórios dominantes.

d) **Sustentabilidade socioambiental:** Neste princípio busca-se, por meio da gestão escolar, incentivar e promover propostas para um desenvolvimento sustentável considerando a diversidade da vida e das culturas para a sobrevivência de toda forma de vida, de hoje e das futuras gerações, principalmente no apoio à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) sustentado na convivência pública e na educação para a cidadania. Espera-se que a sustentabilidade socioambiental numa dimensão política da educação do cuidado com o sujeito, com o meio ambiente local, regional e global possa ser incorporada na realidade administrativo-pedagógica, social, estrutural e educacional.

Espera-se também que os resultados estejam em consonância com e para a comunidade escolar e do entorno respeitando o espaço público, como bem coletivo e de utilização democrática de todos.

e) **Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas:** na Escola, a socialização de todos os conhecimentos científicos (saberes formais) e o reconhecimento das experiências cotidianas dos sujeitos e de seus saberes populares e culturais possibilita não apenas a democratização do ensino, mas também um espaço aberto ao debate, à experimentação e à inovação pedagógica. Para acolher a diversidade o professor deve aceitar o desafio de novas experiências pedagógicas, assim como, “dialogar com” e conhecer outras propostas educativas, necessárias à compreensão das modalidades de educação específicas (Quilombola, do Campo, Ambiental, Especial, Indígena). Por exemplo, em relação às diferenças sexuais e de gênero, promover a elaboração, produção e distribuição de materiais de referência (obras científicas e literárias) e didático-pedagógicos, considerando especificidades das comunidades LGBT, a realidade urbana e do campo, a acessibilidade a pessoas com deficiência, diferentes linguagens e formatos alternativos (LIBRAS, Braille, material pedagógico ampliado, em formato digitalizado e audiovisual com legenda).

f) **Laicidade do Estado e da escola pública catarinense:** este é um princípio fundamental para assegurar a liberdade de expressão, a imparcialidade pedagógica, a valorização da cultura popular/histórica, garantindo o respeito à diversidade cultural religiosa, sem praticar qualquer forma de proselitismo (tentativa de converter à religião de





interesse). Os fenômenos religiosos na escola laica precisam ser analisados criticamente como os demais fenômenos, não podendo ser referência para sustentação de valores, visões de mundo, comportamentos ou atitudes homogeneizantes. A crença religiosa é manifestação de foro íntimo. Sendo assim, na escola pública laica, não são feitas orações, nos tempos escolares, assim como não são utilizados símbolos religiosos fixados nos espaços escolares. O ensino é pautado pela atitude crítica e ética diante de todo conhecimento, pois, como produção histórica, é passível de análise crítica por/em todas as ciências, respeitadas as suas especificidades. A escola considera e respeita as opções religiosas da sua comunidade escolar (profissionais da educação, estudantes e famílias), sem privilegiar nenhuma religião, independentemente de maioria ou minoria. Gestores escolares devem atentar para que ninguém seja menosprezado, discriminado ou excluído por causa da religião que crê e/ou pratica, e combater as expressões de racismo, homofobia e etnocentrismo, baseadas, respectivamente, na intolerância às religiões não-hegemônicas (africanas, afro-brasileiras, indígenas, espíritas, etc.) e demais identidades pessoais e/ou coletivas (LGBT, ciganos, etc.).

g) Igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola:

A Constituição Brasileira garante a todos a igualdade de direitos, ampliando os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de sexo, cor, etnia, credo, religião, classe social, nacionalidade, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, geração, condição física ou intelectual, origem, local de moradia, entre outras. Na Educação Básica, o acesso, a permanência e a aprendizagem constituem direitos educacionais que são consolidados por meio do incentivo ao protagonismo dos sujeitos considerando suas diferenças culturais e individuais; da valorização dos conhecimentos locais/regionais expressos em materiais didáticos e pedagógicos que abordam as diferenças culturais e individuais; do reconhecimento dos diferentes tempos de aprendizagem de cada estudante. A igualdade de direitos não pode ser confundida com a inclusão das minorias aos costumes e tradições hegemônicos, ao contrário, ao considerar todos estudantes e suas diferenças humanas, tornam-se necessárias a revisão e a reorganização curricular que considere que o sujeito, como cidadão pleno e integral, tem o direito de frequentar uma escola voltada para a diversidade e na diversidade, que oportunize convivências e vivências reflexivas em diversos espaços, tempos e grupos culturais plurais.

É imprescindível que os membros da escola conheçam as políticas públicas e os documentos políticos e legais, que garantem a igualdade de direitos para os grupos sociais excluídos, efetivem-se nas práticas pedagógicas e contribuam para tanto. Isso





significa dizer que a escola vai além de garantir acesso a todas as pessoas, o que implica em práticas pedagógicas livres de preconceitos e discriminações. Ao se discutir o PPP da escola é de fundamental importância considerar que a igualdade de direitos pressupõe o direito à diferença.

É importante salientar que o direito à igualdade avançou nas questões políticas e legais, mas é crucial que a escola compreenda o direito à igualdade nas questões pedagógicas. Um exemplo de direito à igualdade na questão pedagógica é reconhecer a capacidade universal de aprender de todos como ponto de partida e compreender que existem diferenças nos processos de aprendizado dos estudantes.

Outro exemplo de direito à igualdade é trabalhar o conhecimento escolar a partir de uma visão intercultural, na qual diversos grupos sociais e culturais são contemplados em sua história, geografia, entre outras áreas do conhecimento. Garantir, também, o acesso e a permanência de estudantes e profissionais LGBT nos espaços educacionais em todas as etapas da Educação Básica e modalidades de ensino, combatendo a discriminação e o preconceito, respeitando a orientação sexual e identidade de gênero e o uso do nome social.





Contribuições das áreas do conhecimento para a educação básica e a formação integral





Ao iniciar o debate sobre as áreas do conhecimento e suas contribuições para a Educação Básica e a Formação Integral, são necessários alguns esclarecimentos. O primeiro diz respeito a uma compreensão largamente aceita entre os professores: a de que é preciso superar a fragmentação disciplinar. O segundo é a compreensão de que qualquer agrupamento é feito sob critérios que podem (e devem) ser criticados e colocados em suspensão em qualquer discussão.

É sabido que o modelo disciplinar é hegemônico na organização dos currículos. Como afirmam MACEDO e LOPES (2002, p. 93)

[...] a disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organiza o trabalho escolar, a forma como os professores diversos ensinarão, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores são formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organiza o tempo e os espaços escolares.

No entanto, ao mesmo tempo em que se aceita e se utiliza esta forma de organização também se compreende que a divisão disciplinar do conhecimento é incapaz de dar conta da problemática social e do cotidiano da sala de aula. Desta forma, problematizar estas ideias e buscar alternativas é também um dos objetivos desta atualização da Proposta Curricular.

É nesse sentido que nas discussões a seguir preservamos a identidade das disciplinas escolares, mas escolhemos fazer um percurso de pensá-las agrupadas em “áreas” do conhecimento como um exercício inicial para caminharmos na compreensão de uma formação integral num percurso formativo menos fragmentado.







Área de Linguagens





2.1.1 Considerações Iniciais

O conteúdo que segue considera concepções de sujeito e de cultura dos fundamentos histórico-culturais, tanto quanto implicações da formação humana integral e discussões do âmbito da diversidade, eixos em que se sustenta o processo de atualização da Proposta Curricular. Assim considerando, discutem-se, neste capítulo, especificidades da área de Linguagens, fazendo-o em duas seções: na primeira delas, tematizam-se conceitos científicos que articulam os componentes da área – Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas e usuários de LIBRAS, e Línguas Estrangeiras; já na segunda seção, apresenta-se a área propriamente dita, em um movimento de articulação desses diferentes componentes, reiterando fundamentos dos documentos anteriores na busca de atualizar o conteúdo, tendo como critério o pertencimento dos sujeitos a este tempo, em outras práticas sociais mediadas pelas linguagens e vivenciadas por tais sujeitos.

2.1.2 Conceitos científicos articuladores da área de Linguagens

Para as finalidades desta Proposta Curricular, a área de Linguagens está organizada a partir de um conjunto de conceitos científicos integradores. Esse conjunto tem no centro *semiose*, concebido como o conceito integrador dos signos verbais e não verbais que constituem as linguagens, em suas modalidades áudio-oral, escrita, viso-gestual, tátil, imagética, de movimento. Assim interpretado, o conceito de *semiose* está estreitamente relacionado aos conceitos de *sociointeração* e *representações de mundo*, porque os signos que constituem as diferentes linguagens existem para viabilizar as relações interpessoais – *sociointeração* –, assim como para organizar o pensamento dos sujeitos no âmbito dessas mesmas relações – suas *representações de mundo*. Eis os conceitos:





Assim, compreende-se que os signos trazem consigo valorações – *axiologias/ideologias* –, as quais implicam a *ética* e a *estética*, e se formam na concretude da vida, que se desenvolve na *cultura* e na *história*. Desse modo, os sujeitos usam as diferentes linguagens nas situações reais do cotidiano, marcadas por valores, vivências, traços culturais, políticos sociais, econômicos; enfim, suas formas de ver o mundo.

Tendo esses conceitos como base, os componentes da área de Linguagens compartilham especificidades que os distinguem das demais áreas do conhecimento. A semiose nas Artes, nas Línguas e na Educação Física tem tratamento metacognitivo, vai além dos usos dos signos para refletir sobre esse mesmo uso em três grandes planos: no plano mais amplo do *contexto sociointeracional*, no plano mais específico da *textualidade* e no plano mais estrito das particularidades das relações *forma* e *função*.

Por *contexto sociointeracional* entende-se a perspectiva discursiva, que implica a indissociabilidade entre a dimensão social e a dimensão dos signos verbais/não verbais, o que requer atenção a tais signos, mas também atenção a quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana se encontram, em que tempo e em que espaço social e por que razões interagem.

Quanto à *textualidade*, parte do *contexto sociointeracional*, diz respeito aos signos verbais e não verbais propriamente ditos, ou seja, às modalidades áudio-oral, viso-gestual, tátil, escrita, imagética, de movimento nas quais esses signos se materializam nas relações interpessoais. Essa materialização compõe *textos* – termo tomado em sentido amplo – por meio dos quais os interlocutores interagem no teatro, na dança, na pintura, na música, no jogo, nas brincadeiras, no movimento corporal, nas palavras escrita e falada, em língua materna ou em outras línguas, incluídas as línguas de sinais. As relações entre *forma* e *função*, por sua vez, são parte da *textualidade* e por elas se entendem as





especificidades semióticas de cada componente curricular, visto que trabalham com os signos como integração entre formas que se prestam a diferentes funções na veiculação de sentidos em relações interpessoais situadas no tempo, no espaço social, ambiental e cultural. Assim, cores, no semáforo; fonemas, na fala; grafemas, na escrita; notas, na música; gestos, no movimento; sinais, na LIBRAS; traços, na pintura e afins materializam relações entre *forma e função*. O conjunto de conceitos mencionado aqui será retomado na próxima seção, na especificação dos componentes curriculares.

2.1.3 As linguagens na formação integral do sujeito: inter-relações no ensino e na aprendizagem

Tendo presente as relações entre concepções de *língua*, *sujeito* e *cultura* à luz das bases histórico-culturais, bem como considerando o processo de *formação integral*, que requer um percurso formativo para além do etapismo escolar, reitera-se que os sujeitos nas relações mediadas pelas diferentes linguagens, neste tempo histórico, caracterizam-se por uma especificidade que os distingue significativamente em relação a outros tempos: os usos das linguagens dão-se por meio de recursos tecnológicos de todo tipo, processo em que as diferentes modalidades inter-relacionam-se em possibilidades enriquecedoras, exigindo atenção nos componentes curriculares constitutivos da área, os quais se ancoram nos *conceitos* apresentados na seção anterior de modo a fundamentar as propostas de ação dos professores.

2.1.3.1 Vida: cultura e história na articulação dos componentes curriculares da Área

A Arte é um artefato da cultura humana, das relações que o sujeito estabelece com o contexto, com os outros sujeitos que convivem com ele, tanto quanto com ele mesmo. A educação em Arte está, pois, ligada à história das culturas da humanidade. Dessa forma, especificidades da contemporaneidade vinculadas ao universo das tecnologias permitem simulações em larga escala pelas mídias digitais no campo das Artes. Essa capacidade de simulação traz para o ensino múltiplos contextos de interação, sejam eles reais ou virtuais. Assim, os diferentes modos de visualização a distância, bem como as recentes formas de interação, oportunizam novas experiências de linguagem, potencializando o caráter transgressor das relações interpessoais, o que inclui a Arte, tanto quanto a transcende.

Na medida em que a Arte ocupa outros espaços, não cabe mais compreendê-la apenas como a que está em museus, teatros, salas de concertos, cinema, galerias, entre outros espaços culturais. Questionam-se, pois, os lugares da Arte tanto quanto como esses lugares podem ser compreendidos como espaços de relações entre os sujeitos mediados pelo objeto artístico; por vezes, esses lugares são eles próprios constitutivos





da Arte, o que caracteriza diferentemente tanto o processo quanto o produto artístico. Esses modos de fazer e pensar marcam tanto a *forma* quanto a *função* do objeto e da manifestação artística na sociedade. A reflexão e a experiência artística na escola, assim, devem considerar a diversidade que caracteriza a Arte em nosso tempo.

As transformações do mundo exigem novas relações com o que se nomeia Arte e com o que é definido como *linguagem*, permitindo novas experiências e formas de interação por meio da percepção estética: formas de perceber, interferir, recriar, sentir e pensar a arte são exigidas tanto de artistas quanto dos interactantes com os quais o artista se encontra por meio da Arte. Nessa relação em que o processo reflexivo é tão importante quanto o produto artístico, já que materializa o conceito pensado pelo artista, a Arte se configura como linguagem. Diversos aspectos imbricam-se no processo de elaboração da obra que se constitui em provocações estéticas tanto para quem a produz como para quem a aprecia.

Nos processos artísticos, articulam-se relações que envolvem questões culturais, políticas, econômicas, sociais, étnicas que marcam e caracterizam as diversas formas dos seres humanos de fazer Arte, bem como a forma com a qual essa produção circula no meio social e cultural. De fato, observa-se que, por muito tempo, artefatos de diversos tipos de Arte não circulavam ou não eram reconhecidos como Arte. Percebe-se isso nos recortes de muitos livros de História das diversas linguagens artísticas que marcam uma produção por vezes eurocêntrica. Pensá-la articulada à vida dos sujeitos é possibilitar-lhes conhecer os diversos tipos de Arte e trazer para a discussão as relações estabelecidas nos mais variados contextos articulados às suas vidas.

Na seleção dos conteúdos, professores precisam dar vozes aos diversos grupos artísticos que constituem os contextos brasileiro e internacional. Como exemplo disso, as artes indígenas, quilombola, afro-brasileiras, africanas e a arte do cotidiano, assim como as manifestações eruditas, devem compor o cenário das escolhas de tais profissionais. Na *dança* é possível estudar diversas manifestações para se pensar a Arte como artefato histórico e cultural. Pode-se, por exemplo, estudar *congada*, *folgado* afro-brasileiro, entre outros. Ainda se pode escolher conhecer o *balé*, manifestação de *dança erudita* que pode contribuir com discussões sobre movimento, ritmo na Arte, contemplando a diversidade artística.

Com base nesse entendimento, faz-se relevante uma reflexão sobre o saber e a cultura regionais, já que, na organização e na seleção de conteúdos, é importante considerar a produção artística do local em que vivem os estudantes, bem como o contexto global em que se inserem e com isso articular aspectos relevantes do fazer artístico, que marcam e caracterizam a localidade, tanto quanto tematizar como se relacionam com o mundo.





Em uma abordagem dialética²¹, vale apresentar outras diversas manifestações artístico-culturais relevantes à proposta da *formação integral*. Assim sendo, a valorização da Arte e da cultura do estudante precisa conviver, na formação estética, com a produção artística humana historicamente construída. A Arte é, pois, artefato marcado historicamente; é registro da forma com a qual os sujeitos, artistas, percebem e sintetizam o tempo em que vivem, as relações que estabelecem com o contexto e com os outros com quem convivem. Dessa forma, está na obra – independentemente da linguagem artística em que se materializa – a marca das condições sociais em que foi produzida, tanto na forma quanto no conteúdo²².

Considerando que a Arte deva perpassar toda a Educação Básica, importa observar que, a cada época da vida, os sujeitos relacionam-se com ela de forma diferenciada. Uma criança pequena lida com a linguagem experimentando e buscando dominar os instrumentos necessários para interagir com o outro. Já, mais tarde, a criança compreende e apropria-se do instrumental para refinar a linguagem artística em suas formas de interação. É, pois, importante considerar que cada sujeito, na sua singularidade, é marcado pelo seu tempo de *vida* e pelas experiências diferenciadas mediadas pela Arte na interação com o outro no plano da *cultura* e da *história*.

A aprendizagem musical para crianças recém-nascidas e pequenas, por exemplo, acontece quando elas ouvem falar uma língua à sua volta, antes mesmo de serem capazes de compreender as palavras, o que se estende aos diferentes sons que as rodeiam, os quais são ouvidos em um processo de apropriação auditiva, provocando-as a se movimentar e a balbuciar em resposta a tais sons, mas sem compreender ainda os objetos sonoros. A criança tem contato com o universo imagético, por exemplo, mesmo sem compreender ainda que tal universo é fruto da elaboração que tem lugar na vida dos sujeitos em relações histórico-culturais; assim, gradualmente, amplia suas possibilidades de compreensão do mundo que a cerca.

À medida que cresce, novos elementos são incorporados ao cotidiano da criança e, no âmbito das relações sociais que estabelece, percebe-se como alguém que pode, por meio de outros instrumentos, elaborar ideias, interagir com o outro. Formas e sons passam gradativamente a compor o universo sensorial e motor da criança, ajudando a desenvolver de forma gradual suas percepções, a noção espaço-temporal e, paralelamente, a imagem corporal dela mesma, significações que emergem nas relações com o outro.

À medida que as crianças passam do domínio dos instrumentos à compreensão de que a imagem, o som, o movimento são formas que lhes permitem conviver com o outro, iniciam

²¹ Sobre *dialética*, ler Kosik (1976).

²² Sobre Arte e Materialismo Histórico, ler Peixoto (2003).





o processo de compreensão de que se trata de recursos de linguagem. A apropriação desses novos saberes na convivência social, além de refinar sua percepção, também passa a refinar suas formas de interação mediadas pelas linguagens. Assim começam a compreender e a se posicionar diante do que veem e ouvem e do que produzem. Nesse percurso, é possível pensar um currículo de Arte que leve em consideração elaborações conceituais mais complexas acerca do que os estudantes veem, ouvem e leem, do que compreendem, de como produzem e como se posicionam criticamente diante da Arte. No percurso formativo, tem-se como objetivo que o sujeito possa compreender não somente a poética de seu tempo, mas possa ampliar e complexificar suas formas de interagir – o que inclui o seu repertório artístico – com o outro e com o mundo.

Uma relação educativa que se proponha integral deve privilegiar no componente Arte a articulação entre imaginação e cognição, consideradas sempre na *sociointeração*, pois o sujeito procede a um diálogo com a obra de arte, entendendo que ela não veicula uma expressão literal, mas incorporações de significados negociados sociointeracionalmente. Desse modo, a materialização dos objetivos e a consolidação dos conceitos em Arte se dão em médio e longo prazo, contando com diferentes recursos metodológicos: fazeres poéticos diversos, escritas monográficas de apreciação estética, registros fotográficos e audiovisuais com preocupação artística, manuseio de reproduções de obras de arte, experiências sensoriais, num contexto que inclui exercícios de curadoria de imagens, manipulação e recontextualização de reproduções de obras de arte, exercícios de análise processual de trabalhos em andamento dos próprios estudantes, entrevistas e observação do processo criativo de artistas locais, visitas aos espaços que veiculam Arte no contexto das cidades, reconhecimento e valorização do patrimônio material e imaterial das mais diversas culturas, mapeamento e imersão em vivências estéticas peculiares ao campo, exercícios de experimentação e combinação de materiais plásticos, sonoros e cinestésicos vinculados aos procedimentos técnicos correspondentes, organização de exposições de trabalhos artísticos, pesquisas bibliográficas a fim de que se criem condições para a apropriação dos saberes historicamente sistematizados, manipulação estética de material digital, contato com textos da crítica artística especializada e tantas outras atividades que auxiliem a fazer, compreender e aprender em Arte durante o processo formativo.

A formação do sujeito a partir do contato com artefatos de diferentes culturas possibilita o conhecimento relacional de si próprio, a vivência de diferenças, a potencialização do senso crítico, a reflexão sobre o sentido de pertencimento, além do conhecimento de novas culturas e história de outros povos. Trata-se de um contato direto com a cultura do outro, da vivência de suas construções simbólicas e da descoberta





continua de seu universo na constituição da subjetividade humana. Essas práticas perpassam a *formação integral* na Educação Básica, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Em articulação com as linguagens artísticas, ainda no plano mais amplo da *vida*, da *cultura* e da *história*, importa o enfoque na dimensão corporal do ser humano, ressignificando a forma como ela foi vista historicamente, na busca de compreender as expressões corporais como uma linguagem específica, como uma das formas de dizer do sujeito. A linguagem corporal vai, pois, ser entendida a partir do conceito de *racionalidade*, ampliando-se em razão da incorporação de outras formas de linguagem²³.

Na historicidade em que se inserem as discussões sobre o corpo na Educação Física, consolidou-se como conceito balizador a *cultura corporal de movimento*, entendida como o conjunto das *práticas corporais* que tem na *linguagem corporal* sua referência constitutiva. Trata-se, então, não de qualquer prática corporal, mas daquelas que foram sistematizadas historicamente a partir da atividade dos sujeitos, constituindo uma dimensão da cultura de todos os grupos sociais, nos quais se observa a presença de jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e outras práticas corporais de caráter ludo-motriz, assim como cuidados e formas específicas de relação com o corpo.²⁴ Cumpre destacar que essas práticas são um fim em si mesmas, não sendo dissociadas da própria atividade.

Ainda nas relações com os *conceitos* de *vida*, *cultura* e *história*, é importante considerar que, ao longo da modernidade, e com destaque para o período do pós-Segunda Guerra Mundial, as práticas corporais se ‘esportivizam’ em grande medida, porque o esporte, e particularmente o esporte de rendimento, tornou-se a manifestação hegemônica da *cultura corporal de movimento* das sociedades ocidentais modernas. Isso significa que as práticas dessa dimensão da cultura passaram a se orientar cada vez mais pelos parâmetros oriundos do esporte formal. As práticas corporais que não eram originariamente competitivas tornaram-se competitivas, e o valor da vitória, a racionalização dos processos de preparação e treinamento, a obsessão pela superação de limites, as comparações objetivas dos resultados e a ânsia por sobrepujar o adversário tornaram-se marcas distintivas da relação do sujeito moderno com as práticas corporais²⁵. Nessa discussão, podemos citar o caso do *surf*, que passou de uma prática de fruição da relação entre o sujeito e o mar, para uma prática em que as ondas se tornaram um meio para alcançar os pontos necessários para vencer uma bateria. Dessa maneira, o caráter específico das práticas corporais com fim em si mesmas funcionalizou-se para tornar

²³ Para ampliar essa discussão consultar Fensterseifer (2001; 2009), Fensterseifer e Pich (2012) e Ghiraldelli Jr (1990).

²⁴ Sugere-se leitura de Bracht (1999, 2006).

²⁵ Para ampliar esse debate, consultar Kunz (1994) e Bracht (1997).





essas práticas um caminho a fim de alcançar algo fora delas, a vitória em situações de competição orientadas pelos critérios do esporte de rendimento.

Outro aspecto marcante da cultura contemporânea é a forte presença dos jogos virtuais e das tecnologias digitais de Informação e Comunicação, que podem ser compreendidas sob diferentes óticas. Tais tecnologias produzem mudanças na cultura e nas relações intersubjetivas e impactam no cotidiano escolar, reivindicando novos olhares para o trabalho na Educação Física. Tem-se, nesse cenário, eventual empobrecimento da relação do sujeito com o seu corpo, por conta de experiências sempre mediatizadas dos jogos virtuais e das tecnologias: de algum modo o universo virtual leva a uma perda da relação imediata do sujeito com o movimento, ocasionando a diminuição da prática corporal na atualidade.

É preciso compreender o potencial dessas ferramentas no processo de formação que acontece no universo escolar. Crianças e adolescentes convivem dentro desse universo e, para eles, o uso de redes sociais, jogos em rede, *blogs*, *microblogs* e afins, é inerente ao processo de constituição da sua subjetividade. Negar os jogos eletrônicos e as tecnologias no processo de formação humana que acontece na escola seria uma postura infrutífera, uma vez que não possibilitaria reconhecer e permitir aos estudantes desenvolver formas de relação com elas diferentes daquelas presentes no universo não-escolar.

Cabe reiterar que os jogos eletrônicos e o mundo virtual não podem ser negligenciados pela escola, que o professor deve estar engajado ao seu tempo, procurando se valer dessas ferramentas para potencializar seu trabalho docente e dialogar com o universo cultural de crianças, adolescentes e jovens. De forma paralela ao ensino de uma determinada prática corporal podem-se apresentar aos estudantes jogos eletrônicos que problematizem tal prática, bem como discutir criticamente a importância desses jogos na cultura contemporânea, o que seguramente é questão pertinente a todos os componentes curriculares.

Considerando as singularidades dos sujeitos e dos diferentes grupos que constituem o tecido social, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equanimidade, ou seja, com o direito de todos os sujeitos constituírem suas aprendizagens sem qualquer tipo de discriminação. Além disso, a Educação Física precisa estabelecer um diálogo com a cultura jovem e adulta e com a cultura infantil, que manifestam e produzem formas próprias de compreensão do mundo, que se expressam em manifestações de rua, em novas práticas corporais, na música; enfim, constituem espaços de formação e criação de cultura.

Importante tematizar criticamente diferentes relações com o *corpo* e a *saúde* presentes no universo contemporâneo, como o apelo midiático permanente para ter um corpo considerado 'perfeito', tornado um 'imperativo moral'. Essa discussão no âmbito da Educação Física escolar precisa passar pelo crivo da crítica aos discursos e às práticas





contemporâneas, que estabelecem relações lineares entre *saúde* e *beleza* (entendida esta última como adequação a padrões estéticos pré-definidos), que situam a *saúde* como sinônimo de capacidade do corpo para produzir (em termos econômicos), ou que tornam equivalentes à *saúde* a ausência de doenças ou um completo estado de bem-estar.

A Educação Física escolar tem importante papel na formação para o lazer, a recreação e a brincadeira. O lazer, como fenômeno moderno, leva a problematizar as práticas desenvolvidas no tempo do não-trabalho remunerado. Com o desenvolvimento da modernidade a oferta de práticas de lazer se industrializa e inclui nessa esfera as práticas corporais. De forma cada vez mais acentuada, as escolhas das práticas de lazer se reduzem a escolhas de consumo, que, na lógica do divertimento, deixam de ser um espaço relevante para a formação humana e cumprem um papel funcional ao mundo do trabalho. Nesse sentido, a Educação Física escolar deve ser um espaço relevante para que os sujeitos, ao longo do percurso formativo, reflitam criticamente sobre as diferentes possibilidades de práticas de lazer e recreação ofertadas no mundo contemporâneo, para além daquelas vinculadas à lógica das mercadorias culturais. Por outro lado, essa formação torna-se relevante à medida que os espaços públicos se reduzem cada vez mais e a oferta privada de serviços e produtos de lazer aumenta consideravelmente. Cumpre, nesse ponto, destacar a importância da discussão do acesso a práticas de lazer como um direito que deve ser garantido pelo Estado e não como um serviço a ser prestado pela iniciativa privada.

Outra dimensão relevante a ser considerada para pensar a Educação Física é a importância atribuída às competições esportivas escolares, as quais, na maior parte das vezes, estão comprometidas com a lógica do rendimento. Na instituição escolar, concepções como essas levam a que se faça presente o esporte (formal) *na* escola e não se desenvolva o esporte *da* escola. Considera-se fundamental que o esporte, como um instrumento de mediação pedagógica da maior relevância, seja discutido e objeto de apropriação na escola a partir da inclusão e da adequação do jogo esportivo às características de estudantes, e não a partir da hierarquização, da exclusão e das regras formais do esporte de validade universal. Assim, mediante jogos de outra natureza, como os cooperativos e os simbólicos, poderiam ser problematizados os valores que regem a prática esportiva, diferenciando os objetivos do campo esportivo em relação ao campo escolar²⁶.

A aula de Educação Física não deve ser confundida com espaço de treino das equipes esportivas da escola, o que não significa que se negue o valor das competições esportivas no âmbito escolar. Sinaliza-se, porém, que essas competições devem ser pensadas a partir dos sujeitos que delas tomam parte, em uma perspectiva inclusiva, de modo que se criem espaços para as singularidades, respeitando as possibilidades de

²⁶ Para ampliar esse debate, consultar Bracht *et al.* (1992).





desempenho dos diferentes sujeitos, de modo que as regras das competições esportivas atentem para a diversidade de sujeitos praticantes. Concebendo a Educação Física como componente curricular, entende-se que se prejudica seriamente a formação humana quando se impede aos estudantes acesso a conhecimentos sobre práticas da cultura corporal de movimento, relegando-os a um papel de espectadores ou liberando-os das aulas desse componente curricular.

Nesta abordagem dos componentes curriculares articulados pelos *conceitos* de *vida*, *cultura* e *história*, estão também as Línguas: a Língua Portuguesa, a Língua Materna e as Línguas Estrangeiras, estas últimas também compreendidas como Línguas Adicionais, nomeação que acompanha um movimento segundo o qual nem sempre as línguas estrangeiras aprendidas na escola prestam-se efetivamente a vivências internacionais por parte dos/das estudantes. Nesse movimento, *adicional* seria um termo amplo, para tratar da apropriação de conhecimento linguístico que os sujeitos empreendem aos poucos em sua formação escolar, referindo-se a diversas experiências de aprendizagens de línguas, sem hierarquizá-las (primeira língua, segunda língua etc.), ou sustentar limites geográficos (no caso, *estrangeira*). Tais línguas compõem muitos espaços culturais em nível nacional e algumas são importantes em intercâmbios contemporâneos, na interação presencial ou através da tecnologia e da mídia, revelando-se fundamentais em interações transnacionais de natureza sociocultural, política e econômica em tempos de globalização²⁷. Na maioria das vezes, essas línguas tendem a constituir novos saberes que viabilizam aos sujeitos interações pontuais ou continuadas por meio delas em nível nacional ou internacional, mediando o conhecimento de novas representações culturais e, nessa condição, são *adicionais* à formação dos sujeitos. Tendo presente problematizações dessa ordem, ao longo deste documento, mantém-se a dupla nomeação *Línguas Estrangeiras/Línguas Adicionais*.

Nessa discussão, importa, ainda, o registro acerca do *conceito* de *língua materna*, que pode não ser o *português* para muitos brasileiros, como no caso dos surdos usuários da LIBRAS, tanto quanto no caso das línguas que caracterizam muitas nações indígenas no país. Nesses contextos, tais línguas – LIBRAS e *línguas indígenas* – não são *línguas adicionais*, mas a *língua materna* desses grupos sociais, para os quais o *português* se estabelece como *língua adicional*. É importante, assim, compreender que o aprendizado de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras/Adicionais é/pode ser anterior tanto quanto simultâneo à inserção dos sujeitos na esfera escolar, questão fundamental à formação do professor, uma vez que as experiências dos sujeitos com as línguas são

²⁷ Em Santa Catarina, essa opção por nomear *Línguas Adicionais* tem tido lugar em estudos na Universidade Federal de Santa Catarina com Glória Gil e Maria Inez Probst Lucena, entre outros docentes. No Rio Grande do Sul, Pedro Garcez e Margarete Schlatter focalizam as Línguas Adicionais nos Referenciais Curriculares daquele estado.





especialmente importantes para a organização das atividades a eles propostas, porque é condição para as atividades de aprendizagem que os estudantes tenham motivo e finalidade para aprender e reconheçam uma relação do aprendido com suas vivências.

As línguas estão intrinsecamente relacionadas com a caracterização dos grupos culturais, o que vem de seu processo de formação histórica. Nessa reflexão, é preciso ter presente que, mesmo no âmbito de uma mesma língua, há tanto diferenças que as caracterizam com marcas de uma nação – o inglês dos Estados Unidos e o espanhol da Argentina, por exemplo – como variedades de fala no interior de uma mesma nação, que se relacionam a suas regiões geográficas (no Sul do Brasil há formas de falar diferentes do modo como se fala no Nordeste, o que vale também para países estrangeiros: o inglês falado no Oeste dos Estados Unidos tem muitas características de vocabulário e de estrutura diferentes do inglês falado no Leste do país, para dar apenas alguns exemplos); a estratos sociais (as elites escolarizadas têm traços de fala distintos dos estratos de maior vulnerabilidade social nos quais não há escolaridade plena); a faixas etárias (jovens tendem a manifestar traços de fala distintos de idosos, por exemplo), dentre outros fatores.

Tais variedades de fala que caracterizam uma mesma língua precisam ser compreendidas como *diferenças culturais*, não devendo ser objeto de discriminação ou preconceito – o que tende a acontecer com variações de fala no interior de um mesmo país. O fato de os sujeitos, de modo geral, atribuírem mais valor ao que se chama de *norma culta*, ou seja, à fala que caracteriza as elites escolarizadas, não significa que as demais variedades de fala não sejam *cultas*, já que todas as formas de falar são parte das diferentes culturas.

A valoração é uma construção histórica e se liga a questões que transcendem as línguas para remeter a implicações econômicas e de poder; logo, a matriz do preconceito tende a ser *quem fala* e não propriamente a *fala* em si mesma. Cabe ao professor ensinar aos estudantes o respeito às diferentes variedades de fala como parte das diferentes culturas, tanto quanto também lhes cabe possibilitar aos falantes de todas as variedades a apropriação da chamada *norma culta*, de modo a contribuir para o alargamento de suas possibilidades de inserção social em espaços culturais para além daqueles em que tais sujeitos já se encontram plenamente inseridos²⁸.

Em se tratando da modalidade escrita especificamente, nas discussões sobre *vida*, *cultura* e *história*, importa mencionar a *cultura escrita*, compreendida como o modo de organização social que tem a escrita como fundamento, que envolve formas

²⁸ Ainda que não se especifiquem neste documento particularidades distintivas entre *norma culta* e *norma padrão*, tais especificidades são reconhecidas; para compreensão dessa questão, recomenda-se leitura de Faraco (2008).





de comportamento, valorações e saberes construídos pela humanidade e presentes na forma como os sujeitos se inter-relacionam em seu tempo e para além dele por meio dessa mesma escrita. E, contido no conceito de *cultura escrita*, está o conceito de *letramento*²⁹, entendido como o conjunto de usos da escrita que caracteriza os diferentes grupos culturais, nas diferentes esferas da atividade humana. É importante, pois, que se compreenda o conceito de *letramento* na perspectiva da ecologia³⁰ dos diferentes usos da escrita, ou seja, os sujeitos, inseridos nos seus grupos socioculturais se valem dessa modalidade da língua nas relações interpessoais que estabelecem com os seus pares na vida cotidiana. Importa que a escola seja sensível a essa dimensão ecológica dos usos da escrita e, compreendendo-a, atue para que as vivências e as experiências dos sujeitos com esses usos sejam ampliadas.

2.1.3.2 Axiologia/ideologia: ética/estética na articulação dos componentes curriculares da área

Os conceitos tematizados nesta subseção – *axiologia/ideologia: ética/estética* – estão em estreita articulação com aqueles discutidos na subseção anterior, já que as valorações e as representações de mundo, entendidas no plano da *axiologia* e da *ideologia*, delineiam-se no âmbito da atividade humana cultural e historicamente situada.

No que diz respeito a esses conceitos, a Educação Física tem por objeto a mediação pedagógica das práticas constitutivas da *cultura corporal de movimento*. Nesse sentido, entende-se que o objetivo desse componente é promover a apropriação crítica das práticas constitutivas dessa dimensão da cultura da forma mais ampla possível. Ainda, considera-se que esse processo deve ser alicerçado na compreensão de que a Educação Física escolar é um dos espaços democráticos para a apropriação de conhecimento sobre a *cultura corporal de movimento* a partir de valores tais como a inclusão, a solidariedade, a igualdade, a alteridade, e o reconhecimento e respeito às diferenças. As práticas da cultura corporal de movimento devem ser abordadas tanto na dimensão do saber fazer (técnico-instrumental) quanto do saber teórico sobre elas.³¹ Desse modo, busca-se a

²⁹ Angela Kleiman é referência nacional nos estudos do letramento. Dentre suas obras, sugere-se Kleiman (1995, 2008).

³⁰ *Ecologia* é tomada neste documento na perspectiva dos estudos de letramento, com base em Barton (1994) e Tomazoni (2012). Importa, ainda, a compreensão de que, em se tratando do conceito de *letramento*, ele não é sinônimo de *alfabetização*. Entendem-se as relações entre esses conceitos da seguinte forma: o conceito maior é *cultura escrita*; nele, está contido o conceito de *letramento*. Já no conceito de *letramento* está contido o conceito de *alfabetização*, distinto do conceito de *letramento* por ter em si a especificidade do domínio do sistema de escrita alfabética em favor dos usos sociais da escrita, mas compartilhando com *letramento* a particularidade de que é impossível hoje conceber a apropriação desse sistema fora dos usos sociais a que essa modalidade da língua se presta, discussão que remete a Cerutti-Rizzatti (2012).

³¹ Para ampliar a compreensão desse conceito, consultar Bracht (1999).





ampliação da relação dos estudantes com a *cultura corporal de movimento*, de modo a ressignificá-la no sentido de uma mudança de compreensão que transcenda o senso comum para uma compreensão alicerçada no senso crítico.

Ao retomar a produção já existente na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, compreende-se que a organização da *cultura corporal de movimento* a partir dos tipos de práticas já mencionadas na subseção anterior – a *brincadeira*, o *esporte*, a *dança*, o *jogo* e a *ginástica* – são importantes ao longo do percurso formativo. É preciso também incluir as *lutas* na sistematização dessas práticas. Tendo como eixo orientador essas práticas importa tematizá-las na relação com a saúde, o lazer, a recreação, a competição e a diversidade e suas valorações e implicações ideológicas.

Assim considerando, a Educação Física nunca pode ser relegada a uma reflexão meramente teórica sobre as práticas corporais, uma vez que a sua identidade pedagógica funda-se no pensar, no fazer e no sentir corporal que têm lugar nas relações intersubjetivas³². A prática pedagógica deve ser balizada pela linguagem corporal, para, a partir dela, poder construir reflexões teóricas. O processo de mediação pedagógica objetiva tanto o conhecimento das práticas corporais formalizadas quanto a sua reconfiguração, em consonância com interesses e expectativas dos praticantes. Nesse sentido, importa a formação do estudante para que se reconheça como produto e produtor de cultura na relação com o outro³³.

Essa concepção amplia a contribuição desse componente curricular para a *formação integral* do sujeito, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso, procura adotar uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social, possibilitando que se vivenciem diferentes práticas corporais das mais diversas manifestações culturais, compreendendo criticamente as implicações éticas e estéticas de cada uma.

No campo escolar abordam-se práticas sociais situadas em um tempo e em um lugar que devem ser compreendidas, analisadas e criticadas a partir do modo como se expressam historicamente e das valorações que trazem consigo. O professor deve estimular e aprofundar com os estudantes, a compreensão crítica e reflexiva acerca das práticas constitutivas da *cultura corporal de movimento*, que instauram os diferentes modos de dizer produzidos por diferentes grupos sociais, cada um com suas próprias representações de mundo e valorações. A *cultura corporal de movimento* contemporânea pauta-se por

³² Sugere-se a leitura de Betti (1994) para a discussão ampliada dessa noção.

³³ Para discutir de forma ampliada essa ideia, indica-se a leitura de González; Fensterseifer (2009, 2010).





diferentes aspectos, entre os quais os já mencionados crescimento vertiginoso dos jogos virtuais e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e da esportivização, paralelamente à espetacularização, à centralidade dos imperativos de beleza corporal e à mercantilização do corpo.

Quanto à espetacularização e a tele-espetacularização do esporte,³⁴ cumpre sinalizar que o esporte moderno torna-se, em um primeiro momento, um espetáculo a ser assistido e consumido. Tal prática passa a dividir os sujeitos entre *aptos*, especialistas para a prática, e *aqueles que consomem o espetáculo*, condição que institui a exigência de um rendimento corporal cada vez mais superlativo, que se torna um imperativo, levando a processos de treinamento corporal que procuram sempre superar os limites do corpo humano, tornado uma mera máquina orientada à maior produtividade possível.

O esporte tele-espetacularizado³⁵ (veiculado pela mídia), além disso, é gerador de uma indústria de proporções inimagináveis de produtos e serviços que cresce vertiginosamente e inunda todo o planeta. Esse processo transforma decisivamente a relação que os sujeitos estabelecem com essa manifestação da *cultura corporal de movimento*, bem como também condiciona o modo como se modifica a própria prática esportiva, que sofre alterações para ser cada vez mais adequada aos ditames da transmissão midiática, em particular aquela de caráter televisivo. A compreensão crítica desse processo deve ser objeto da prática pedagógica de professores de Educação Física.

Outra marca da *cultura corporal de movimento* contemporânea é a importância que adquirem os cuidados estéticos com o corpo. A sociedade atual, através dos meios de comunicação, produz a cultura do consumo e massifica as problemáticas concernentes aos padrões estéticos, tornando o corpo objeto de consumo e banalizando a sexualidade. É produzida uma indústria cultural do corpo que busca um padrão de consumidor fiel aos interesses das grandes corporações, contexto no qual os sujeitos são tornados seres idênticos, homogêneos, apagando a sua subjetividade. A indústria do consumo desenvolve valores culturais e ideológicos voltados à lógica do lucro a qualquer preço, idealizando uma subjetividade coletiva, um padrão único, a formação de uma sociedade de consumidores.

Adequar-se a parâmetros de beleza corporal veiculados midiaticamente torna-se, na contemporaneidade, para homens e mulheres, com destaque para crianças e adolescentes, um 'dever', um imperativo moral. Assim, os sujeitos que não se adaptam a tais parâmetros são vistos como desviantes, e se tornam objeto de discriminação como é o caso das pessoas com sobrepeso e obesidade. Nesse contexto, a busca obsessiva pelo

³⁴ Para uma discussão ampliada desses conceitos, consultar Betti (1998).

³⁵ Para ampliar a compreensão desse conceito, consultar Betti (1998).





‘corpo perfeito’ tornou-se comum, levando crianças, jovens e adultos a ter uma relação depreciativa com o próprio corpo quando ele não converge para critérios de beleza considerados legítimos, o que pode provocar sérios distúrbios da imagem corporal. Um olhar crítico sobre a *estética* dentro da Educação Física é crucial, pois neste momento histórico o corpo recebe uma hipervalorização, contexto no qual o *belo* é visto como mercadoria, lucro. Cumpre ao componente curricular promover, ao longo do percurso formativo, uma relação de aceitação e valorização das diferentes configurações corporais sem situar uma norma considerada ideal como a única possível.

Ainda com relação a questões mercantis, é importante a compreensão de implicações do mercado da Arte, que marca consideravelmente o que está ou não disponível para o consumo das camadas populares. A indústria cultural tem como objetivo a produção artística em larga escala para alimentar a máquina que faz circular rapidamente determinados artefatos culturais, deixando de lado, muitas vezes, a qualidade estética e o aprimoramento da linguagem artística. Trazer essa discussão transversalmente na medida em que se discute a Arte pode possibilitar ao estudante uma reflexão crítica acerca da produção artística, inserida em um contexto marcado por relações comerciais de toda ordem.

Não sendo neutra em relação ao contexto em que é criada, a Arte nele interfere sempre em alguma medida, isso porque as relações interpessoais mediadas por ela têm em si uma função ideológica, que pode se tornar meio de transformação dos modos de ser, agir e pensar de uma determinada sociedade. É relevante trazer para a sala de aula a ideia de *consonância* e *dissonância* materializada em conceitos que questionem o olhar unidirecional que tende a naturalizar os fenômenos sociais e massificar a cultura.

É parte dessa discussão de base *axiológica/ideológica* a compreensão de que, na Arte, concebe-se o *dizer de outra maneira*, porque ela implica um caráter provocativo; não tranquiliza, desestabiliza e, também por conta disso, humaniza o sujeito nas relações que estabelece com o outro. Importa considerar, para tanto, que a educação em Arte envolve diversos campos de conhecimento, refletindo um conjunto de valores sobre a importância dela mesma em suas diversas formas, o que exige visão histórica, das teorias de ensino e aprendizagem, das funções sociais da escola, da sociedade e da Arte propriamente dita, além de princípios teóricos e práticos que orientam a abordagem curricular. Uma educação em Arte valoriza o desenvolvimento pleno do ser humano, já que questões como capacidade de percepção e sensibilidade tornam-se fundamentais na educação para experienciar e compreender a realidade social e cultural. Essa mesma educação possibilita, desse modo, ao sujeito desenvolver, além do gosto estético³⁶, a consciência crítica em relação ao meio ambiente e à qualidade de vida.

³⁶ Sobre estética, ler Vásquez (1999).





Em relação à estética, não se pode confundir uma essência absoluta da Arte com as suas diferentes formas que são singulares e transitórias e que necessariamente se delineiam no âmbito das relações interpessoais cultural e historicamente situadas. Dessa maneira, envolve a exposição das formas em cada tempo e espaço nos quais os sujeitos, na *sociointeração*, elaboram sensibilidades e subjetividades. O conceito de *estética* é restrito na medida em que se articula a uma ideia de beleza pré-determinada, pois a particularidade do belo decorre de conceitos singulares elaborados na coletividade e que marcam cada contexto social. Assim, há uma relação entre *ética* e *estética* que, na Arte, pode-se compreender como sendo variável de acordo com padrões de beleza e padrões morais de cada um na relação com o outro. Pensando na *formação humana integral* e na função da Arte no percurso formativo do sujeito, compreende-se a necessidade de ter presente que essas questões serão abordadas de formas diferentes em cada tempo e contexto escolar. Importa compreender que, no processo de seleção e organização dos conteúdos, se fazem escolhas que marcam o currículo proposto a crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola. Em relação a todos os estudantes, cabe pensar a relevância de relacionar conteúdos com suas experiências, partindo do que conhecem para ampliar seu repertório, com o intuito de que possam, ao longo do processo de formação, fazer suas escolhas, desenvolvendo uma clareza cada vez maior acerca da função da Arte no contexto sociocultural e econômico.

No encontro³⁷ ético e estético de cada sujeito com o outro, estão implicadas suas representações de mundo, delineadas nas relações interpessoais que viveu até então. Nessas relações, o sujeito apropria-se de novas representações em Arte: novos modos de significar ver, sentir, entender e criar formas visuais; compreender os movimentos expressivos através da dança; ver, sentir ou produzir representações teatrais que tematizem situações de vida carregadas de sensibilidade, drama, comicidade, suspense; apreciar uma produção musical ou mesmo criar uma letra e adaptá-la a um estilo musical, combinar ou apreciar a harmonização de instrumentos que caracterizam diferentes povos e culturas, isso sempre na *sociointeração*.

Importa considerar que ‘emitir opiniões’ abarca um aprofundamento estético e cultural; desse modo, deve ser dado aos sujeitos que se encontram na Educação Básica subsídios que lhes possibilitem distinguir o valor cultural de uma obra de arte do valor estético, tendo presente que são as conexões entre estética e cultura e suas contradições e sobreposições que dão dinamismo ao objeto artístico, fazendo oscilar a receptividade de uma obra ao longo do tempo.

³⁷ *Encontro*, ao longo deste documento da Área de Linguagens, remete ao encontro da *outra palavra* com a *palavra outra*, o encontro de subjetividade com a alteridade, o encontro do *eu* com o *outro* (com base em PONZIO, 2010).





As reflexões sobre o *belo* na *estética* sustentam essas análises e, nesse sentido, devem permear as reflexões cotidianas no ensino da Arte. Ao ler, ouvir, apreciar uma obra, o sujeito experiencia sensações que o provocam, não no sentido de dizer ‘isto é bonito’ ou ‘feio’, ‘bom’ ou ‘ruim’, mas de refletir sobre o belo, o sublime, a privação da beleza, o grotesco entre outras possibilidades de valoração, nas situações contextuais, materiais e sensíveis que o artista, por meio da obra provoca no fruidor, apreciador da Arte. Possibilitar aos estudantes o contato com o objeto artístico, ou meios de aproximação com o objeto, contribui para que possam ampliar seu repertório cultural, aprendendo a analisar, refletir, posicionar-se criticamente, emitindo opiniões sobre estilos, gostos, gêneros, materialidades e os diversos modos de fazer Arte.

Já as Línguas, centradas na *palavra oral, escrita e sinalizada* no caso de LIBRAS, lidam com a dimensão *ideológica/axiológica* de modo significativo, uma vez que a *palavra* pode assumir valorações e representações de toda ordem dependendo de por quem e em que contexto sociointeracional é usada. Ao ser enunciada nas relações interpessoais, essa neutralidade dá lugar a marcações muito específicas de um tempo, de um espaço, de uma cultura, o que se deve à compreensão de que, quando em uso pelos sujeitos, a *palavra* entra na cadeia dos usos que a antecederam e se projeta em usos futuros.

Os sujeitos nunca se enunciam em um vazio sociocultural e histórico, tanto quanto os sentidos nunca se originam em um único sujeito. Nos usos que fazem das palavras em seus enunciados para interagir com os outros, colocam a sua voz em um conjunto de muitas outras vozes que já se enunciaram; e, ao fazer isso, interferem no que já foi dito, participam do todo das vozes, ampliam, acrescentam, negam, concordam. Os usos das línguas nunca têm origem de fato naquele sujeito que se enuncia; eles sempre estão em dialogia com outros usos, de outros tempos, de outros sujeitos, marcados, portanto, por *axiologias/ideologias* nos planos da *ética* e da *estética*. Cada sujeito, porém, coloca a sua contribuição, o seu tom, o seu acento valorativo, de modo que o todo dos usos das línguas integra muitas vozes em dialogia, delineando valorações e representações de mundo que convergem ou divergem entre si, mas que estão sempre em um grande *encontro* dos sujeitos, por meio das línguas, *encontro* que acontece na história e na cultura.

Entende-se que as *ideologias* e *axiologias* materializam-se nos usos das línguas, porque ninguém pode se enunciar pelo outro³⁸: cada sujeito é responsável pelo que enuncia, pelo modo como o faz e pelas representações de mundo que materializa em seus enunciados. Nessas representações, questões *éticas* e *estéticas* estão implicadas e, portanto, provocam mudanças nas formas como os sujeitos em interação concebem

³⁸ Os fundamentos bakhtinianos dessa discussão podem ser aprofundados em Bakhtin (2010 [1920-24]), revozeados por Faraco (2009) e Miotello (2011).





a si mesmos, concebem os outros e o mundo de que são parte. Assim considerando, é de fundamental importância que a ação dos professores possibilite aos estudantes uma crescente autonomia tanto no monitoramento de seus atos de enunciação, como de compreensão crítica dos atos de enunciação dos outros com quem se relacionam, seja por meio da oralidade, da escrita ou da sinalização em LIBRAS. Para tanto, importa haver atividades de aprendizagem que objetivem a formação para essa autonomia, desde o processo de seleção dos *gêneros do discurso*³⁹ nas aulas, passando pela escolha dos textos que constituem esses *gêneros*, até o desenho da abordagem de *compreensão* e de *produção textual* propostas para tais textos em tais *gêneros*.

De uma ação docente planejada com cuidado, no dia a dia do percurso formativo, depende a consolidação dessa autonomia dos estudantes para a criticidade em relação às dimensões *ideológicas/axiológicas, éticas* e *estéticas* dos atos de enunciação por meio dos quais interagem com os outros.

2.1.3.3 Semiose: sociointeração e representações de mundos na articulação dos componentes curriculares da Área

Não é possível tratar de linguagens sem ter presente o conceito de *semiose*, já que tais linguagens se constituem de signos verbais e não verbais. Os signos, por sua vez, existem para tornar possível a interação social e, nela e em razão dela, organizar o pensamento, constituir a consciência, as interpretações e representações de mundo. Para isso, tais signos são criados no plano da *cultura* e da *história*, carregados de marcações *ideológicas/axiológicas*, compondo sentidos nos planos *ético* e *estético*.

Nessa discussão, as Línguas ganham especial destaque, tendo presente que o signo verbal – a palavra falada, escrita e sinalizada no caso de línguas de sinais constitui uma das manifestações semióticas mais importantes na *sociointeração*. As línguas, compreendidas como instrumentos psicológicos de mediação simbólica, possibilitam aos sujeitos a veiculação de saberes de toda ordem, considerando que é por meio da oralidade, da escrita, da sinalização em línguas de sinais e das linguagens viso-gestuais, que os processos de ensino e aprendizagem acontecem em todas as áreas do conhecimento, tanto quanto é por meio da escrita que os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, em suas constantes ressignificações, têm lugar nas práticas escolares. Os sujeitos, movidos pela sociointeração, nomeiam o mundo, atribuem valor a ele, organizando sua experiência por meio das línguas.

Considerando, ainda, a *semiose*, nas relações entre *sociointeração* e *representações de mundo*, no que diz respeito ao universo das Artes importa ter presente que as

³⁹ Para uma leitura sobre diferentes perspectivas no estudo dos *gêneros do discurso*, sugere-se Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005).





linguagens possibilitam diversas maneiras de o sujeito manifestar-se e desenvolver-se como ser integral em suas diferentes dimensões: um ser social, cultural, histórico, político, ético, cognitivo, afetivo, sensível e reflexivo. Para tal desenvolvimento, nas relações com o outro, importam as linguagens artísticas, que, em suas especificidades, lidam de modo particular com a sensibilidade humana.

Tendo presente que as relações dos sujeitos, com ele mesmo e com o outro, circulam produções artísticas, independentemente das *semioses* em que o façam, marcadas sempre pela coletividade, pela percepção do contexto e pela sensibilidade do artista e dos interlocutores que com ele interagem. São obras que trazem em sua temática e nos materiais, a marca da pesquisa estética empreendida pelo artista. Cabe, pois, ao professor elaborar provocações que possam fazer da aula de Arte um espaço de reflexão, um espaço de questionamento acerca das diversas formas de manifestação artística.

A obra de arte torna presente algo, pois ela representa uma ideia, um conceito, o ausente. Interagir com o artista por meio de uma obra é compreender que ela é artefato construído por um sujeito que, na relação com o outro, lança mão de uma materialidade específica para tornar algo presente, e, nesse encontro com o artista por meio da obra (seja ela musical, visual ou cênica), o sujeito tem contato com elementos históricos, culturais, artísticos, ideológicos de determinado tempo e contexto sociocultural.

Quando se pensa nas linguagens artísticas, é preciso observar que nem todos os sujeitos podem ter acesso a toda e qualquer linguagem, sem que lhe seja possibilitado um processo de mediação e acessibilidade a essas linguagens. Uma pessoa cega, por exemplo, não terá como ver a imagem de uma obra de arte visual, no entanto ao professor cabe o papel de pensar meios de acessibilidade para que as especificidades da visualidade sejam experienciadas por esse sujeito. É possível a apropriação dos elementos acerca de forma, textura, linha, volume, dentre outros, por meio do tato, assim a opção por esculturas em experiências táteis pode mediar a aprendizagem desses conceitos. Vale o mesmo em relação a uma pessoa surda. Ela pode sentir, por exemplo, a vibração das ondas sonoras e, por meio desse contato, experienciar o som e suas especificidades. A compreensão desses fenômenos pode ampliar as potencialidades da aprendizagem e da relação com o objeto artístico, não somente da pessoa com deficiência, mas do grupo com o qual ela convive. Outras possibilidades se abrem para o contato com a obra e para a forma de perceber, compreender e fazer Arte.

Tendo ainda presente a *cultura corporal de movimento*, considera-se que a primeira linguagem do ser humano é a linguagem corporal, evocando o *gesto*, que, aos poucos, de mera ação reflexa – como quando o bebê tenta pegar um brinquedo – passa a compor signos, por meio dos sentidos atribuídos a eles pelos outros com quem a criança se





relaciona – a mãe torna aquele gesto um indicador de que a criança quer o brinquedo e o dá a ela. É preciso considerar que o corpo, porém, nunca deixa a palavra sozinha; o rosto, a mão, o corpo todo compõem o texto e, por sua vez, também constitui um modo específico do dizer humano, uma *semiose*. Desse modo, no âmbito das práticas corporais, embora o gesto seja central, ele sempre é complementado com a palavra. Assim, ao longo do percurso formativo é de fundamental importância que a palavra auxilie na formação da representação mental do gesto.

Na Educação Física, compreende-se que toda prática corporal constitutiva da *cultura corporal de movimento* implica, pois, *semiose*. Ela precisa ser considerada a partir da dimensão macrosocial, isto é, quando se realiza uma prática corporal, ela sempre se vincula a sentidos que ligam os participantes a uma ordem social determinada. Entende-se a *semiose* a partir da ideia de sentidos compartilhados pelos sujeitos que realizam uma prática corporal, o que os identifica ao grupo social ao qual pertencem. Exemplificando esse conceito, podemos pensar no âmbito da *dança*: quando um gênero é aprendido é preciso considerar os sentidos que nele se apresentam e que se vinculam a um determinado grupo social e sua respectiva visão de mundo. No caso das danças de rua, com destaque para o *hip-hop* e os estilos que lhe são constitutivos, manifesta-se uma maneira peculiar de ver o mundo; nelas se faz presente um modo específico de linguagem corporal que retrata modos de relação com o corpo e com o outro, um diálogo centrado no movimento corporal que pressupõe a criatividade, a ousadia, a disputa, a transgressão, dentre os elementos mais destacados.

A Educação Física escolar tem na *linguagem corporal* um conceito central, entendida como uma das linguagens que caracterizam o sujeito, configurando-se como um movimento intencional de interação desse mesmo sujeito com o outro, dentro de um determinado contexto histórico-cultural. Desse modo, o movimento humano não se restringe a um mero deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou do corpo todo, mas está sempre inserido no âmbito da cultura. O movimento humano, como gesto, isto é, marcado pelos significados, sentidos e pela intencionalidade, é parte da constituição sócio-histórica do sujeito como ser de linguagem, bem como pressupõe a abertura para o outro na perspectiva da dialogicidade entre seres de linguagem, o que implica um processo dialógico de incorporação de uma forma de linguagem socialmente instituída e de um modo singular, subjetivo de relação com ela.⁴⁰

Outro aspecto importante das práticas da *cultura corporal de movimento* diz respeito à relação que elas estabelecem com o meio social ao qual se vinculam. Elas são um espaço privilegiado no processo de socialização do ser humano, com destaque para

⁴⁰ Para ampliar este debate consultar Fensterseifer e Pich (2012).





a infância e a juventude Na apropriação dessas práticas, os sujeitos, na relação com os outros, incorporam valores, normas e expectativas sociais tendo em vista as diferentes dimensões da vida humana, como valores para se relacionar com o outro e com o próprio corpo que identificam a posição social que os sujeitos ocupam, os papéis de gênero e os gestos típicos da geração à qual pertencem, entre outros aspectos. Cumpre ao professor abordar a dimensão ético-normativa das práticas corporais a partir da crítica aos valores hegemônicos, tendo como horizonte uma sociedade democrática, justa e inclusiva, bem como a formação de sujeitos autônomos e emancipados.

2.1.3.4 Contexto sociointeracional na articulação dos componentes curriculares da área

Refletindo acerca do *contexto sociointeracional* como *conceito* fundante da Área de Linguagens, é fundamental a compreensão de que o papel do ensino vai além das questões técnicas e formais, ampliando-se para a discussão desse mesmo contexto *sociointeracional* em que as linguagens estabelecem relações interpessoais. Nesse âmbito, a linguagem é objeto de estudo na medida em que, por meio dela, mobiliza-se e provoca-se no estudante sua capacidade de análise e juízo de valor sobre o contexto no qual está inserido. Para tal, importa considerar que a reflexão crítica não está apartada da reflexão pautada na história e no conhecimento sobre a materialidade e sobre as relações entre formas e funções das linguagens. Uma ação baseada nessa reflexão envolve interpretação, julgamento, avaliação, que perpassam um contexto histórico e dialogam com o tempo e o espaço sociocultural em que os sujeitos se inserem.

Considerando que um dos objetivos do ensino da Arte é promover a possibilidade de o estudante posicionar-se criticamente diante da produção artística de seu tempo, é importante que o processo de ensino considere o contato com a *crítica da Arte*. Para tanto, é condição o acesso aos artefatos artísticos produzidos pelas diferentes sociedades, requerendo do professor o desenvolvimento de estratégias para que os estudantes tenham acesso a pintura, escultura, instalações, fotografias, vídeos, entre outros artefatos culturais. No contato com a obra original ou com registros por meio de imagens, os estudantes podem sentir, perceber, vivenciar e compreender criticamente o objeto artístico.

Assim acontece com a música: falar de música não é o mesmo que ouvir música. Ouvir música é ter o contato com a obra por meio da qual o artista dialoga com ouvinte, a qual, nesse contato, atua como a mediadora da relação desse sujeito com o mundo. O teatro somente existe quando alguém assiste a uma peça teatral, pois é uma relação presencial e necessária para que ator, cenário e todo aparato teatral mediem a relação do sujeito apreciador com a obra do artista. Da mesma forma ocorre com a dança, que





precisa do espectador para que os sentidos sejam construídos, para ser mediadora sensível de provocações estéticas nas relações interpessoais.

É relevante, pois, que o professor esteja atento às características de seu grupo e pesquise diferentes maneiras de interação com o objeto artístico, considerando os tempos de aprendizagem na Educação Básica, bem como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesse processo, a escola pode possibilitar ao sujeito o contato com diversos tipos de produção artística, considerando-a como espaço privilegiado de acesso a muitos conhecimentos. Pensar, pois, tempos nos quais, na escola, privilegie-se a interação com os artistas por meio de suas obras de arte é possibilitar ao estudante o acesso às diversas representações do contexto social, daí a relevância de o professor selecionar obras que considerem a diversidade social. Importa que o estudante tenha acesso não somente à Arte que circula nos espaços oficiais, mas a toda e qualquer manifestação que possibilite a reflexão e a compreensão de sua função na sociedade.

A Arte é fundamental no processo de humanização e, nesse sentido, no processo de transformação da história humana⁴¹. Vivenciar relações com o artista por meio de uma obra (musical, visual ou cênica) mobiliza a articulação de diversos conceitos aqui elencados como importantes no ensino da Arte: a historicidade, a estética, a materialidade, o contexto sociointeracional, a crítica da Arte e a relação entre *forma* e *função*. Na atualidade as possibilidades tecnológicas existentes permitem aos estudantes e aos professores, uma incursão, por exemplo, em obras expostas no museu de Louvre entre tantos outros espaços socialmente legitimados, bem como o acesso a repertório e estilos musicais quer sejam também socialmente legitimados, ou não. A educação em Arte implica sensibilidade ao *contexto sociointeracional* em que artista e público se encontram e no qual compartilham sentidos mediados pelas Artes.

No âmbito ainda de especificidades desse mesmo *contexto sociointeracional*, é preciso considerar as práticas corporais e os signos que lhes são constitutivos a partir do *lôcus* no qual se materializam, tornando-se fundamental haver o distanciamento de perspectivas essencialistas, que pressupõem uma compreensão universalista dos signos. Toda prática corporal, portanto, constitui-se a partir dos modos em que é realizada, em tempos e espaços determinados, isto é, deve ser situada social e historicamente. Um jogo de futebol de várzea é diferente daquele realizado em uma escolinha esportiva, da mesma forma como cada país produz estilos singulares de praticá-lo que se depreendem da maneira como diferentes influências socioculturais se tornam parte da sua configuração. No Brasil, por exemplo, há uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que existe uma

⁴¹ Sugere-se a leitura de 'A Necessidade da Arte', de Fischer (1987).





configuração própria de praticar futebol com a qual o país se identifica e é identificado, o ‘futebol arte’, também há diferenças regionais bem marcadas. Nesse sentido, no campo escolar podemos encenar diferentes modos de vivenciar uma mesma prática corporal, como o futebol, objetivando que os estudantes compreendam de que maneira ela varia conforme o momento e o lugar em que é realizada, de acordo com o *contexto sociointeracional*.

Já quanto às Línguas, no que diz respeito ao *contexto sociointeracional*, é preciso considerar que seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em *gêneros do discurso*. Tais *gêneros* estão necessariamente presentes tanto no universo escolar como fora dele, quer seja oralmente – num *telefonema* –, ou via escrita – na produção de um *bilhete* –; tanto em situações mais formais – em uma *audiência* jurídica ou na escrita de um *artigo de opinião* –, quanto em situações mais informais – em uma *conversa de intervalo* escolar ou na escrita de uma *lista de compras*, por exemplo. Os conteúdos dos textos nas práticas sociais que os requerem são, assim, materializados em *gêneros do discurso*, assumindo, na escola, enfoques distintos a depender do componente curricular que os tomar, mas sempre com atenção ao caráter interacional que os caracteriza socialmente e que justifica sua abordagem na esfera escolar como foco de estudo.

Nessa discussão sobre *gêneros do discurso*, tomados na sua articulação com o contexto *sociointeracional*, é preciso ter presente quem são os interlocutores e, em se tratando das tecnologias, respeitar as especificidades de pessoas com deficiência, de modo a utilizar metodologias, técnicas e ferramentas que permitam atender as suas necessidades na apropriação do conhecimento sobre os usos das línguas. Recursos tecnológicos apropriados podem se tornar aliados no processo de inclusão social em se tratando da educação nos usos das línguas⁴².

O trabalho com Línguas na escola com o uso das tecnologias tem colocado vários desafios, dentre os quais a compreensão da noção de ‘adequação’ dos usos, o que tem profundas relações com esse conceito de *contexto sociointeracional*. Nesse sentido, é importante o entendimento de que as tecnologias atuais aproximam a oralidade e a escrita. Um exemplo disso é o uso da linguagem por meio de dispositivos eletrônicos, em redes sociais, mensagens telefônicas e afins, situações em que os usuários dessas tecnologias precisam dar conta da fluência e da velocidade da fala no ato de digitar em teclados de base alfabética. Esse desafio impõe o princípio da ‘economia’: é necessário abrir mão de tudo o que puder deixar de ser escrito, sendo inferível pelo interlocutor.

⁴² As chamadas Tecnologias Assistivas (TA) constituem recursos de *software* e *hardware* que apoiam o processo de inclusão social e educacional de pessoas com deficiências para diversos tipos de necessidades (motoras, sensoriais e de comunicação).





Nesse caso, as vogais tendem a cair, assim como conectivos que ligam palavras nocionais como substantivos e verbos entre si. Processos como esses aproximam pessoas de um mesmo grupo etário e sociocultural, afastando-as não raro de outros grupos, para os quais compreender e/ou aceitar esses usos ‘abreviados’ pode constituir um problema, exatamente porque a ‘abreviação’ sustenta-se com base na suposição de que o que não está escrito está subentendido, e isso exige compartilhamento de conhecimentos, informações, saberes e códigos entre os interlocutores, bem como de valorações sobre os modos de dizer e sobre o que pode/deve ser dito. Muitas vezes, há conflitos por conta dessas diferenças.

À educação em Língua Portuguesa, Língua Materna e em Línguas Estrangeiras/Adicionais cabe, pois, ensinar aos estudantes o conceito de ‘adequação’ que corresponde a esse conceito de ‘economia’: se é justificado que se ‘abrevie’ a escrita em dispositivos eletrônicos para finalidades interacionais informais – mandar uma mensagem de texto para um amigo –, o mesmo não vale para outras finalidades – produzir uma *crônica* na escola ou escrever um *email* de reclamação para uma empresa prestadora de serviços, por exemplo –, quer esses dispositivos eletrônicos sejam usados ou as interações aconteçam por meio da escrita no papel.

Assim, faz-se necessário que os estudantes aprendam que são os *gêneros do discurso* que orientarão essa noção de ‘adequação’, porque a *dimensão social* do *gênero*⁴³ implica quem são os sujeitos que estão interagindo, onde se dá essa interação, para que finalidades ela se presta e informações afins e, com base nisso, a *dimensão verbal* do gênero delinea-se. É o *contexto sociointeracional*, portanto, que indica o modo de escrever, e a noção de ‘adequação’ orientará o que é aceitável ou não na escrita. E essa noção de ‘adequação’ deriva do conceito de *gêneros do discurso*: dependendo do *gênero*, o princípio da ‘economia na escrita’ é aceitável e esperado ou, ao contrário, constitui uma inadequação. Vale ainda considerar que essas noções de ‘economia’ e ‘adequação’, respeitadas as especificidades de cada modalidade das línguas, estendem-se também à fala e a LIBRAS.

Para que esses e outros conhecimentos sejam objeto de apropriação por parte dos estudantes, e essas e outras habilidades sejam desenvolvidas, entende-se relevante que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, esses diferentes usos da língua, nos mais diversificados *gêneros do discurso*, sejam vivenciados em sala de aula, de modo que os estudantes possam experienciar tais usos, refletindo sobre eles, compreendendo e produzindo textos orais e escritos nesses *gêneros* com atenção a especificidades dos sujeitos e de seu tempo histórico. Trata-se de experiências com várias práticas de linguagem, mediadas ou não pelas tecnologias, experiências nas quais se reflete sobre

⁴³ Essa discussão pode ser aprofundada em Rodrigues (2005).





as línguas e se ampliam os conhecimentos e os saberes acerca dos usos das Línguas, e por meio deles, os princípios de ‘adequação’ e ‘economia’ passam a ser objeto de apropriação. As Línguas Estrangeiras/Adicionais devem entrar nesse processo como parte de tais experiências, suscitando outros espaços geográficos, outras culturas, outras formas de compreender os mesmos fenômenos, temas, sentimentos, processos em que as línguas se prestam às interações humanas.

Essa reflexão retoma o conceito de *letramento*, compreendido como usos sociais da escrita, conceito que, paralelamente ao conceito de *gêneros do discurso*, tem profundas relações com o conceito de *contexto sociointeracional*, fundamentando, no caso das Línguas, a busca por uma abordagem que harmonize usos sociais da escrita do passado e do presente, dominantes e marginais, do dia a dia e da erudição. Trata-se de considerar que a escrita na vida humana está em todas as esferas da atividade, requerendo artefatos mais sofisticados ou menos sofisticados e sendo mais visível ou menos visível nas interações sociais, em relações cada vez mais próximas com a fala, com Braille ou com LIBRAS, materializando-se em textos nos mais diversos *gêneros*.

O ensino de Línguas entendido como fundamentado nesses *conceitos* leva a outro ponto importante: formar leitores e produtores de texto não significa formar sujeitos apenas para o atendimento a demandas imediatas de sobrevivência e participação social. São exemplos de formação para essas demandas cotidianas: pegar ônibus, escrever uma carta ou um *e-mail*, ler um *manual* de instalação de um eletrodoméstico, certificar-se acerca dos efeitos colaterais de um medicamento por meio da leitura de uma *bula*, dentre outros. No caso das Línguas Estrangeiras/Adicionais, é importante que essas demandas cotidianas possam servir para a prática da *compreensão* e da *produção textuais*.

Assim, importa planejamento docente que contemple também os modos de interagir que possibilitam lidar com o mundo e com a vida no plano das ciências, da espiritualidade, das Artes, da Filosofia e campos afins, incluídas, nas Artes, as manifestações linguísticas características da Literatura – literatura canônica ou marginal, tanto quanto literatura do âmbito mais global e mais local: internacional, nacional e/ou regional –, considerada a esfera literária como constitutiva da área das Linguagens com todas as implicações histórico-culturais que os modos de dizer literários trazem consigo.

É importante, na escola, contemplar várias esferas da atividade humana, como jornalística⁴⁴, de consumo, doméstica, dentre outras, sem descuidar da literária, mas ressignificando abordagens tradicionalmente conferidas a tais usos. Em outras palavras: a tradição escolar sempre tendeu a projetar a esfera literária, mesmo que equivocadamente, como quando tomava fragmentos de texto literário em abordagens de ensino gramatical ou

⁴⁴ Sugere-se a leitura de Baltar (2012) sobre rádio escolar.





em propostas fechadas de compreensão leitora que contribuíam para afastar estudantes da leitura de poemas, romances, fábulas, lendas, crônicas e afins. Já em tempos recentes, a escola se abriu para importantes usos sociais da língua do cotidiano – com destaque àqueles mediatizados pelas tecnologias – que têm lugar em jornais, revistas, propagandas, dentre outros⁴⁵. É preciso, pois, buscar o equilíbrio entre o enfoque nos *gêneros* das esferas relacionadas às vivências cotidianas e aqueles da esfera literária.

Não se trata, aqui, de retomar uma abordagem que sacralizou o livro e que tinha trechos de obras literárias, tomados avulsamente, como enfoque em propostas de compreensão leitora focadas na estrutura dos textos. Trata-se de conceber o campo da Literatura como uma esfera da atividade humana, com sua lógica constitutiva, com suas demandas interacionais, com suas especificidades histórico-culturais, sociais, políticas, étnico-raciais e econômicas. Isso requer ter presente os usos das línguas nessa esfera como *gêneros do discurso*, o que objetiva buscar uma harmonização com abordagens que contemplem outras esferas, tendo como ancoragem a *formação integral* dos sujeitos. Em se tratando especificamente das Línguas Estrangeiras/Adicionais, o trabalho com textos em *gêneros do discurso* da esfera literária não pode ser sinônimo de mera ampliação de vocabulário no idioma em estudo.

O (re)abrir-se para tais *gêneros* no campo da Literatura precisa ser ressignificado na Educação Básica, desde a contação de lendas, contos, fábulas, mitos e afins para crianças (e não a mera ‘contação de *histórias*’ fora dos *gêneros do discurso*, porque tais *histórias* só existem neles: nos *mitos*, nos *contos*, nas *lendas* etc. e nunca fora deles) quer essas crianças já sejam leitoras ou não, até as vivências com a Literatura no Ensino Médio, as quais precisam transcender a vinculação biunívoca com o vestibular: ler e analisar apenas obras que as universidades de prestígio indicam como ‘conteúdo de prova’. Seguramente um percurso formativo que contemple a *formação integral* precisa criar condições para que os sujeitos, em suas diferentes faixas etárias, vivenciem interações a partir dos *gêneros* da esfera literária de modo que compreendam como a cultura humana da qual são parte – em grupos mais específicos ou não – faculta-lhes interagir nessa esfera e nela se enriquecem mutuamente. Formar o leitor de textos em *gêneros do discurso* do campo da Literatura e, em alguns casos, contribuir para formar também o *escritor* são processos que requerem essas vivências na escolaridade básica, esse ‘provar de interações que se estabelecem entre os sujeitos’ na esfera literária.

As tecnologias devem, nesse contexto, ganhar relevo cada vez mais expressivo nas ações de ensino, não porque elas se projetem e se multipliquem por si mesmas, mas porque os sujeitos deste tempo histórico interagem cada vez mais por meio delas, o que

⁴⁵ Sugere-se a leitura de Bonini e Furlanetto (2006).





faz com que os usos das línguas ganhem novos contornos e que as Línguas Estrangeiras/Adicionais tenham destaque nas vivências humanas, colocando-se dentre os muitos recursos de que se valem as tecnologias para a interação de sujeitos de diferentes espaços socioculturais e geográficos. Não se trata, pois, de ter como foco o ensino das tecnologias por si mesmas, mas de dar, aos modos de interação por meio delas, *status* de objeto do conhecimento também nessas duas frentes: contemplar tanto *gêneros do discurso* por meio dos quais os sujeitos dão conta de suas necessidades cotidianas ou por meio dos quais tais sujeitos lidam com suas dimensões de humanidade. Assim, busca-se uma educação para as leituras que contemplem demandas do cotidiano, paralelamente ao cuidado com a formação para o deleite estético como função da literatura.

Ao longo do percurso formativo, essas vivências terão contornos específicos: as crianças poderão, dentre outras infinitas possibilidades, ler *fábulas* em convergência com estudo de uma *enciclopédia* sobre a vida animal e, quem sabe, escrever *e-mail* a um zoológico para agendar uma visita, fazer postagens em redes sociais da escola relatando a visita eventualmente feita e escrever, elas mesmas ou com o professor escriba, um *conto* tornando os animais personagens da história para publicar em *blogs* específicos. Já na adolescência, essa convergência de diferentes usos das línguas pode ganhar contornos em atividades de outra ordem que, por exemplo, lidem com os *contos* de aventura em articulação com os jogos eletrônicos, ou com *canções* sobre relações afetivas em articulação com os *blogs* que tendem a substituir os *diários pessoais* e afins. Em relação aos jovens, adultos ou idosos, essa mesma convergência pode se dar entre *reportagens* sobre temas polêmicos que suscitem produção de *cartas do leitor* para periódicos que veicularam tais reportagens, fazendo-o em articulação com postagens de protesto via redes sociais, tanto quanto com leitura e reflexões a partir de *clássicos* da esfera literária, da esfera científica ou da Filosofia que tematizem a natureza polêmica que emerge no pensamento humano e que remetam a singularidades culturais, étnicas, geográficas, sociais, da sexualidade e similares implicadas nessa mesma dimensão polêmica do pensar dos sujeitos.

Nessa discussão, merece destaque o trabalho com a Educação Infantil e com a *alfabetização* nos anos iniciais, a ser também pautada pelo conceito de *gêneros do discurso*. No aprendizado do sistema de escrita alfabética, ou mesmo antes dele, é fundamental que os estudantes interajam por meio da escrita em contextos sociointeracionais em que possam construir sentidos nas relações com o outro, mediadas pela escrita, quer o professor atue como escriba e leitor, quer as crianças já consigam usar a escrita de modo mais autônomo e menos heterônomo. Importa, pois, que os processos de ensino considerem que o progressivo domínio do sistema de escrita alfabética tem de se dar nos/para os/em favor dos usos sociais da escrita, no âmbito





dos *gêneros do discurso*⁴⁶. Vale o mesmo entendimento para os processos educacionais na alfabetização de jovens, adultos e idosos⁴⁷, respeitadas as características de sua historicidade no percurso formativo.

Já o trabalho com tais *gêneros do discurso* nas Línguas Estrangeiras/Adicionais considera a historicidade e a inserção cultural dos estudantes. Durante o percurso formativo, esse trabalho orienta-se para que haja de fato a vivência da língua estrangeira/adicional em estudo, por meio de atividades com *gêneros do discurso* que desenvolvam a *compreensão* e a *produção* textuais orais, escritas e sinalizadas nessa mesma língua. As atividades com textos, nessa perspectiva, não podem ser sinônimo de mera ampliação de vocabulário no idioma em estudo ou no trabalho de tradução. É importante que o idioma seja tomado no âmbito de experiências que suscitem outros espaços geográficos, culturas, representações de mundo, modos por meio dos quais as línguas medeiam as interações humanas. Estudar uma língua estrangeiras/adicional é oportunidade de conhecer outra cultura por meio da língua, de modo a ampliar o repertório de conhecimentos que envolve não somente o idioma, mas aspectos mais amplos, modos de vida dos falantes da língua em estudo. Considere-se, aqui, também o uso de aplicativos, *softwares*, dentre outras possibilidades tecnológicas que permitam a aproximação geográfica e a interação em tempo real ou não com falantes dessas línguas estrangeiras/adicionais.

2.1.3.5 Textualidade na articulação dos componentes curriculares da área

Concebendo *textualidade* em sentido amplo, como a materialização das diferentes *semioses* nas relações interpessoais e tendo presente o âmbito da Educação Física, compreende-se que, em toda prática corporal, os movimentos realizados são signos que têm por objetivo mediar relações intersubjetivas. Nesse sentido, a relação *sígnica*, que medeia as interações, faz-se presente de forma permanente em tais práticas corporais, em textualizações de toda ordem. Em um jogo de pegar, por exemplo, quando uma criança faz uma finta para escapar do ‘pegador’, a interpretação desse movimento pelo adversário permitirá ou não ao jogador livrar-se do seu perseguidor, reorganizando seu plano de ação, em uma situação que implica compartilhamento de sentidos textuais.

Já no ensino de Línguas, o ‘debruçar-se sobre o texto’ significa considerar seu propósito interacional, o seu contexto social, histórico e cultural e a materialidade linguística – estrutura organizacional do texto, questões semânticas, sintáticas e lexicais, entre outras. Os textos podem, ainda, ser considerados em sua multimodalidade, quando

⁴⁶ Para aprofundar essa discussão, sugerimos a leitura de Bortolotto (1998).

⁴⁷ Nessa discussão, sugere-se a leitura de Pelandré (2009) e Pedralli (2014).





envolvem a palavra, a imagem, o som, o movimento, o que tende a ser característico de relações interpessoais mediadas pelas tecnologias ⁴⁸.

Isso exige da ação docente, na organização das atividades de ensino, trabalho com as dimensões indissociáveis de que se revestem os *gêneros do discurso*: *dimensão social* e *verbal*. A *dimensão social* diz respeito a quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana interagem, por que o fazem e em que tempo histórico e espaço sociocultural isso acontece, consideradas as representações de mundo dos sujeitos. Já a *dimensão verbal* corresponde ao *texto* propriamente dito, que se materializa na relação estabelecida entre os interlocutores que usam as línguas. Esse trabalho precisa ocorrer em dois eixos fundamentais: *compreensão* e *produção textuais*, com o propósito de apropriação/ampliação das práticas sociais de uso das línguas.

Os processos de compreensão e produção são concebidos sob uma perspectiva dialógica, no conjunto de vozes que se historicizam nas relações humanas em todos os tempos; processos de negociação e compartilhamento de sentidos, considerando que o texto não traz consigo somente uma única forma de ser entendido. A compreensão, então, não é dada somente pelo autor, tampouco apenas pelo leitor ou ouvinte, pois a atribuição de sentidos dos textos constitui-se na interlocução entre leitor ou falante e autor, o que torna cada leitura ou fala uma nova experiência de encontro entre ambos, considerando também as especificidades da LIBRAS e do BRAILLE.

A formação do leitor é uma tarefa que exige da escola considerar duas implicações: a *leitura intensiva* e a *leitura extensiva*. A *leitura intensiva* permite exercitar, a partir de uma ação docente organizada e planejada, a *compreensão leitora* tomando por referência os aspectos interacionais dos textos nos *gêneros do discurso* e as estratégias de que o autor se vale na escrita e que possibilitam ao leitor elaborar sentidos de um texto. Já a *leitura extensiva* corresponde àquela que se realiza por fruição e entretenimento (obras literárias, revistas de amenidades, cadernos de esportes, lazer, entre outros) ou em busca de informações (artigos e ensaios científicos em livros, em *sites*, em revistas especializadas e afins). Ter presente essas duas implicações do ato de ler exige (re)pensar tal formação de leitores na escola para além do *livro* como única possibilidade de suporte textual em aulas de Línguas, assim como em aulas de outras áreas.

A compreensão leitora, nessas perspectivas, abrange o tratamento de duas especificidades para a ampliação e o fundamento de ações e de práticas nas salas de aula: a primeira se refere a implicações interpessoais envolvendo as relações entre sujeitos que acontecem sempre na e pela linguagem, por meio de diferentes textos nos variados *gêneros do discurso*, nas diversas *esferas da atividade humana*. Isso significa

⁴⁸ Sugere-se a leitura de Heberle (2002, 2012).





que se lê para interagir com as pessoas, lê-se para finalidades diferentes e com diferentes intenções. Considerar o aspecto interacional dos textos nos *gêneros* é o ponto de partida para iniciar o trabalho com a *compreensão leitora*, de modo a abordar o conteúdo do texto em si mesmo. Agir assim significa trabalhar com os estudantes questões relativas a essas *implicações interpessoais* a exemplo de: em que *gênero* o texto se materializa; em que suporte ele está sendo veiculado; em que esfera da atividade humana circula; para quem foi escrito; qual a finalidade do texto no *gênero*; relações entre imagens e conteúdo verbal; formalidade ou informalidade da linguagem, entre outros desdobramentos possíveis.

A segunda especificidade diz respeito às implicações *intrapessoais* da formação de leitores, o que envolve compreender que a cognição humana é agenciada na construção dos sentidos do que está sendo lido na interação que se estabelece entre autor e leitor, processo em que o leitor evoca seus conhecimentos para interagir com o autor. Desse modo, assim como não há leituras uniformizantes, não há uma leitura específica para cada leitor; ou seja, a compreensão de um mesmo texto por parte de leitores diferentes traz consigo pontos de convergência porque se trata de um texto específico, mas se caracteriza também por singularidades, porque cada leitor agencia as suas vivências para tal compreensão. Essa discussão do que é *intrapessoal* remete à criação de condições para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de localizar informações, de fazer inferências com base nas pistas deixadas pelo autor, de agenciar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, complementando o que não está no texto, assim como de refletir e avaliar criticamente o que está sendo lido, relacionando aquilo que lê com aquilo que sabe sobre aquele assunto. No caso das línguas estrangeiras/adicionais, as questões para a compreensão leitora, referentes às implicações *inter* e *intrapessoais*, podem contribuir para o desenvolvimento da proficiência em leitura na língua estrangeira/adicional sem preocupações específicas com tradução.

O desenvolvimento da oralidade/sinalização exige um trabalho que supere abordagens de leitura oral que se justificam apenas como exercício de decodificação e também um olhar para os *gêneros do discurso*, de modo a tomar essa modalidade das línguas nas práticas sociais em que os sujeitos se inserem na contemporaneidade. É importante considerar as inter-relações entre oralidade/sinalização e escrita, sobretudo nos modos de usar as línguas nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, nas quais os limites entre uma modalidade e outra, assim como as interpenetrações entre elas (palavra, imagem, sons, sinais, movimentos etc.), são cada vez mais complexos.

Não se trata de exercitar habilidades imanentes de fala em Língua Materna e/ou Estrangeira/Adicional, mas exercitar práticas de oralidade associadas aos *gêneros do discurso*. Em Línguas Estrangeiras/Adicionais, destaca-se a importância de considerar





as falas/sinalizações cotidianas nas situações de vivência, pois se acredita que nelas se experienciam saberes sociais, culturais e históricos, a exemplo de pedir ou dar informações em estabelecimentos, aeroportos, restaurantes entre outros espaços sociais, o que se constitui, enfim, no exercício da modalidade oral em práticas sociais. É importante, em se tratando das Línguas Estrangeiras/Adicionais, a consideração de que ler em voz alta não é exercitar habilidades de fala espontânea, tanto quanto copiar textos não é sinônimo de exercitar habilidades de produção escrita, o que se estende ao percurso formativo como um todo.

Vale, ainda, considerar que ler tem uma relação com a produção de textos e que cabe à escola formar leitores e produtores de textos em *gêneros* que permitam ao sujeito interagir com o outro, compreendendo que ler e escrever são, antes de tudo, um processo cultural e não meramente escolar, o que justifica a importância da *cultura escrita* na sua dimensão histórica e social, possibilitando, assim, a entrada efetiva dos *gêneros do discurso* nas práticas escolares de ensino da língua. Nos anos iniciais, o exercício da leitura oral/sinalização se constitui como estratégia para desenvolvimento da decodificação, compreendida como a serviço das práticas sociais, no âmbito dos *gêneros do discurso*.

A *produção de textos* insere-se nesse mesmo universo dialógico, no qual um conjunto de aspectos precisa ser considerado quando se trata de atividade proposta na/pela escola: que se tenha o que dizer⁴⁹; que se tenha razão para dizê-lo; que se tenha para quem dizê-lo; que o locutor/autor se assuma como tal; e que se escolham estratégias para dizê-lo. Esses aspectos procuram dar conta das condições de produção que normalmente cercam o ato de escrever e, por isso, garantem, minimamente, que, de fato, na escola se produzam textos e não se façam redações/composições, as quais tendem a não ter sentido fora da escola já que correspondem a formas de usar as línguas restritas à ambientação escolar.

A *produção de textos*, assim, sempre se dá em *gêneros do discurso* e, para produzir um texto em um determinado *gênero*, é preciso que estudantes tenham vivenciado interações com autores por meio de tais *gêneros* antes de realizar as produções. Ninguém escreve um *conto*, por exemplo, sem antes ter lido vários *contos*, ter vivenciado esse tipo de interação com os autores, que já os escreveram, ter compreendido o que é esse *gênero*, suas especificidades e a que finalidades interpessoais ele se presta, evitando-se, porém, uma abordagem categorial que destitua os *gêneros* de sua relativa estabilidade para equivocadamente estabilizá-los em análises focadas na forma, na estrutura dos textos nesses mesmos *gêneros*. Desse modo, as vivências com a *compreensão* e a *produção* textuais estão estreitamente articuladas entre si e somente são possíveis por meio das relações com o outro, em interações que se dão nos diferentes *gêneros do discurso*.

⁴⁹ O conteúdo deste documento na Área de Linguagens tem como um de seus fundamentos Geraldi (1997).





Em relação à Arte, é necessário mencionar que a obra agrega tensões culturais e estéticas: o local e o universal, a apropriação e a criação, a autoria e co-autoria, a tradição e a ruptura, a autenticidade e a reprodutibilidade, o campo expandido e a forma circunscrita. Importa, ainda, reconhecer que tais tensionamentos fazem parte da textualidade da obra e, nessa condição, influenciam diretamente na relação estabelecida entre o artista que produz a obra, aqui considerada como *texto*, e o observador. Da mesma forma, nota-se que o *texto* a ser apreendido e tomado como objeto de conhecimento pode não ser uma obra isolada, mas um conjunto de obras que tenha passado por um processo curatorial. Nesse caso, a própria curadoria e as significações que ela suscita no apreciador são os elementos que compõem a textualidade artística.

Considerando, ainda, a necessidade de contemplar as diversas manifestações culturais, importa lembrar que a textualidade de uma obra não é estática, ela se modifica ao longo do tempo e dos espaços, o que significa admitir, por exemplo, que existem diferenças entre a forma como as populações orientais configuram o espaço na pintura em relação aos povos ocidentais. Numa composição musical, por exemplo, os elementos que a constituem são organizados de acordo com as características estilísticas e de estrutura de cada tempo, região ou cultura. São utilizados diferentes elementos rítmicos, melódicos e harmônicos organizados de forma que produzam representações, construindo um discurso musical dentro de um contexto sociocultural em que está inserido.

Compreende-se a Arte como um dizer que vem carregado de funcionamento político da linguagem. Assim, a arte visual é concebida como um texto imagético, a música como um texto sonoro, o teatro como um texto que abriga tanto semioses sonoras, gestuais, visuais, plásticas. Nas artes visuais, por exemplo, uma fotografia como um texto não significa nada em si mesmo se não a partir da relação que se estabelece com o outro, marcada por configurações histórico-sociais. Nesse texto materializam-se as marcas histórica e social do ato político do artista e, na relação com o outro, mediada pela obra de arte, elaboram-se sentidos por meio do discurso proposto na obra, em um processo de compartilhamento entre sujeitos, possibilitado pela *textualidade*.

2.1.3.6 Forma/função na articulação dos componentes curriculares da área

Os usos das diferentes linguagens nos processos sociointeracionais implicam sempre relações entre *forma* e *função*. Nos tempos atuais, as linguagens articulam-se na dinâmica das interações, considerando as já mencionadas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. Nesse contexto, em que as inter-relações das tecnologias dão nova complexidade à produção artística, combinam-se formatos analógicos tradicionais que capturam e representam o real (como desenho, pintura, fotografia,





registro fonográfico, vídeo) com equipamentos digitais de conversão do real (escâneres, fotografia digital, *softwares*).

Nessa discussão, surge a reflexão acerca da *materialidade* na Arte, já que ela constitui a produção artística em si e se faz presente nas especificidades dos elementos da linguagem, seja na arte visual, na música, no teatro ou na dança. Cada linguagem possui elementos que a caracterizam e a constituem de forma diferenciada. Não é possível separar a matéria da obra. Nesse sentido, cada obra de arte, independentemente da semiose em que se materialize, é marcada por um processo no qual se articulam suportes, ferramentas e matéria. O cinema, não raro, congrega elementos dessas diferentes linguagens artísticas a partir de recursos tecnológicos de toda ordem, revelando-se interessante estratégia nos processos de ensino e aprendizagem que focalizam a música, o tratamento da imagem, o movimento da dança, a arte da representação, entre outros aspectos. Assim como deve se dar nas outras manifestações artísticas, importa haver um planejamento criterioso que considere a seleção dos filmes a serem exibidos, tanto quanto as atividades propostas para sua abordagem.

Na música, as tecnologias permitem o estudo e o desenvolvimento da percepção auditiva e visual, do processo de apropriação das notações musicais a partir de *softwares*; dispositivos de gravações como mesas de som compactas, áudios e vídeos disponíveis na internet. Nas ações de ensino em Arte, as tecnologias vão ganhando espaço expressivo e prestígio quando possibilitam a interação de saberes e sua multiplicação, gerando novas perspectivas nas relações diretas dos sujeitos entre si, com o mundo, com e na escola, constituindo e compartilhando sentidos no percurso de aprendizagem.

A Arte como conhecimento agrega a experiência de se aprender por meio da produção dos outros e, nesse percurso, possibilita compreender como se dá a elaboração material, a produção artística. O fazer artístico é, ao mesmo tempo, um processo individual e um processo coletivo, na medida em que o sujeito é marcado pelo contexto em que vive, tanto quanto produz a obra para e na relação com o outro. Essa questão ainda se diferencia de linguagem artística para linguagem artística: no *teatro*, por exemplo, a obra é sempre coletiva, considerando que o próprio processo de fazer artístico já é marcado pelas relações das especificidades que constituem o fazer teatral; não existe somente o ator, mas o dramaturgo, o diretor, o figurinista, o iluminador, o sonoplasta entre outros profissionais. Nesse sentido, os procedimentos artísticos são muitos e marcados pelo que caracteriza cada uma das várias linguagens das Artes. No caso do *teatro*, o suporte e a ferramenta são o próprio corpo do/a artista, que tem como matéria os gestos e as formas corporais que elaboram sentidos na relação com o texto, com os procedimentos artísticos necessários para a composição do espetáculo. Tanto em relação à *dança*, como no *teatro*, é o corpo do/a artista, que possibilita o gesto e se torna o material para a Arte.





O movimento é, na *dança*, o material que sustenta a criação artística, e, nesse caso, não se dá no vazio; ele é marcado pelo que o dançarino deseja manifestar, e o corpo é o meio e o suporte pelo qual a Arte medeia as relações entre o artista e seus interlocutores. Um corpo que dança veicula sentido para o outro, expande-se, interage com o outro.

O fazer musical evidencia-se nas relações entre os sujeitos mediados pela *música* e, nesse sentido, o som é elemento fundamental, pois por meio dele é possível elaborar e manifestar-se no encontro com o outro. A materialidade em *música* dá-se na relação entre os sujeitos por meio da fonte sonora, através de elementos básicos como altura, intensidade, duração e timbre, que permitem ao sujeito reconhecer, identificar e compreender a arte, seja ela motora, visual ou auditiva. As formas, texturas e notação constituem uma obra musical, na qual se articulam outros elementos, sejam de caráter melódico, rítmico e harmônico. Esses aspectos possibilitam a interação em um processo do fazer musical que envolve questões de interpretação de obras, de apreciação, de execução e *performance*, desenvolvendo diferentes formas de manifestações, difusão e compreensão da música na história da humanidade.

No que se refere à arte visual, a materialidade é o que constitui o objeto artístico. A visualidade é aspecto fundamental que marca as produções que podem envolver desde o desenho mais tradicional à *performance*. De fato, são diversos elementos visuais que se articulam na constituição das imagens, sejam elas fixas ou móveis, bidimensionais ou tridimensionais. Formas, cores, linhas, texturas, luz e sombra e os espaços, entre outros recursos materiais, são elementos visuais que precisam ser compreendidos e manipulados para que os sujeitos possam por meio deles elaborar a linguagem. A linguagem escolhida marcará e caracterizará o suporte, a escolha das ferramentas e a matéria em si.

No caso da pintura, por exemplo, a tela pode ser o suporte, assim como o muro, ou o próprio corpo, bem como o material, como os pincéis, espátulas, *sprays*, as tintas, ou até os dedos podem ser as ferramentas com as quais se materializa a proposta de conteúdo sociointeracional. Observa-se, no entanto, que, se a proposta do artista for de estruturar sua ideia utilizando a tecnologia, a materialidade será outra, marcada pelo que caracteriza a linguagem por ele utilizada. Se for uma escultura, esses elementos e a materialidade mudam, transformam-se e exigem dos sujeitos envolvidos na relação mediada pela Arte o domínio e a compreensão dessa materialidade. As artes cênicas, nesse processo, aos poucos, ganham espaço, deixando de ser inicialmente apenas a expressão corporal, para oportunizar à criança, depois ao adolescente, ao jovem, ao adulto ou ao idoso, a apropriação de conceitos cênicos e dramáticos, espaciais, assim como a apropriação crítica de conteúdos sociais que mobilizem a integração entre percepção, imaginação, intuição, memória, emoção e outros constituintes dos usos sociais das linguagens artísticas.





Há, na escolha material e formal da Arte, uma intencionalidade funcional, o que significa dizer que *forma* e *função* estão articuladas com a intenção comunicativa e expressiva do autor. Toda linguagem artística possui suas especificidades pela sua própria natureza, em relação a sua materialidade e a questões que a caracterizam. Compreende-se, pois, que no contexto escolar essas questões devem ser consideradas quando se privilegia esta ou aquela linguagem. Compreende-se, ainda, a relevância de observar que cada linguagem tem características que são próprias, as quais são relevantes na *formação integral* do sujeito. Assim, ao se pensar um ensino voltado à *formação integral*, é preciso considerar que é direito de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ter acesso às diversas formas de linguagem e, nesse sentido, a *arte visual*, a *música*, o *teatro* e a *dança* estão presentes na vida, no cotidiano das pessoas e precisam ser contempladas na escola.

No ensino de Línguas, a reflexão sobre *forma* e *função* requer a retomada do conceito de *análise linguística*, um processo demandado dos sujeitos que leem, escrevem e falam ou que usam LIBRAS e Braille: refletir sobre as línguas que usam em seus processos interacionais com o outro. Cabe registrar, então, que a *análise linguística* deve ser compreendida em favor das atividades de *compreensão* e *produção textuais*; ela está, portanto, a 'serviço de', não sendo objeto de estudo em si mesma e por si mesma. Conceber *análise linguística* desse modo é fundamental num cenário no qual, historicamente, o ensino de gramática e de ortografia foi o centro da ação do professor de Línguas no trabalho prescritivista com a língua, conduta que está pautada na compreensão, cristalizada na tradição escolar, de que aprender gramática, ou terminologia gramatical, tanto quanto regras ortográficas, na abstração dos usos sociais, poderia contribuir para a formação de leitores e produtores de textos mais proficientes.

Em se tratando dessa questão, todavia, é importante ter presente um movimento que parece estar se estabelecendo em muitos espaços escolares: em nome de não mais realizar um equivocado trabalho com os conhecimentos gramaticais que seja meramente normativo e centrado na memorização de conceitos, em uma concepção de *línguas* tomadas apenas como *sistemas abstratos*, parece instituir-se um percurso contrário, um processo de apagamento absoluto do trabalho com tais conhecimentos. Muitos professores tendem a se mostrar seguros acerca do que não deve ser feito – uma abordagem gramatical normativista tomada fora do uso –, mas parecem inseguros em relação ao que precisa ser feito – o trabalho com *análise linguística*. Assim, dois comportamentos vêm sendo sinalizados na ação docente em Línguas: ou a inaceitável manutenção de uma abordagem gramatical normativista destituída de sentido, ou o também inaceitável absoluto apagamento do trabalho com conhecimentos gramaticais na escola.





Cabe salientar que não há línguas sem *vocabulário* e sem *estruturas gramaticais*; e não se trata, aqui, de *gramática normativa* ou de *manual de gramática*. Trata-se de entender gramática como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica das línguas, que não são regras prescritivistas que constam em livros de *gramática normativa*; são, sim, níveis que constituem as línguas como sistemas que se prestam aos usos. É preciso, também, considerar que tais *vocabulário* e *estrutura gramatical* só existem por conta da *sociointeração* e não fazem sentido fora dela. Desse modo, educar para a reflexão sobre os usos das línguas é também tarefa dos professores e precisa ser realizada de modo que os estudantes compreendam as implicações de agenciar determinados recursos de vocabulário e recursos gramaticais em seus modos de dizer/sinalizar/escrever na *produção textual*, tanto quanto compreendam implicações de sentido na forma como os autores agenciam tais recursos no ato de enunciar-se, com os quais se toma contato nos processos de *compreensão textual*.

Desse modo, não se trata de abolir a reflexão sobre a gramática na escola; trata-se, sim, de não ensinar gramática normativa em si mesma e por si mesma, como a tradição escolar tem feito historicamente. Ao professor de Línguas cabe, na educação para a *compreensão* e para a *produção textuais*, possibilitar aos estudantes conhecer como a constituição dos textos requer escolhas planejadas de *vocabulário*, assim como requer escolhas planejadas no momento de *estruturar gramaticalmente* as frases que compõem os textos, de modo que possam monitorar essas escolhas na construção de sentidos, atendendo a seus projetos de usos das línguas, conhecimentos necessários por conta da *sociointeração*. Ensinar, por exemplo, *substantivos concretos e abstratos*, *dígrafos* e *encontros consonantais*, *flexão isolada de verbos* e itens afins, da forma normativa e memorizada como tem sido feito, não faz nenhum sentido na educação em Línguas, o que se estende aos anos iniciais.

Trabalhar com conhecimentos gramaticais sob forma de *análise linguística* exige dos processos docentes de formação inicial e continuada uma sólida base em conhecimentos sobre *discurso*, sobre *texto* e sobre *forma e função* nas línguas, entre outras questões, de modo que os professores possam estar preparados para empreender uma ação em que os estudantes se apropriem de saberes sobre *vocabulário* e *estruturas gramaticais* que lhes permitam refletir sobre como, por exemplo, na *compreensão textual*, categorias nominais, verbais, processos de nominalização e predicação, alternância entre tempos e modos verbais, pronominalizações, dentre outros tantos recursos, são agenciados para a indicação dos sentidos pretendidos pelo autor no encontro com o leitor; vale o mesmo para a *produção textual*. Especificamente em relação às Línguas Estrangeiras/Adicionais, o conhecimento sobre *discurso*, *texto*, *forma* e *função* também é fundamental e serve





para promover o desenvolvimento da proficiência oral e escrita⁵⁰ e para os estudantes poderem praticar o uso de tais línguas.

Desse modo, reitera-se não haver mais espaço para o ensino normativista no plano da palavra e da frase isoladas, tanto quanto não cabe uma opção por ensinar conhecimentos gramaticais como saberes meramente enciclopédicos sobre as línguas naturais. A proposta é refletir de fato a respeito do modo como o *vocabulário* e as *estruturas gramaticais* são agenciados nos usos das línguas para os propósitos que movem os interlocutores no âmbito desses mesmos usos, o que remete mais uma vez aos *gêneros do discurso*. Aprender a monitorar esses usos é parte do processo rumo à autonomia discente em relação à heteronomia na relação com o professor, e isso precisa ser feito com muito cuidado para não se voltar ao normativismo puro e simples do qual muitos espaços escolares jamais saíram.

Na *alfabetização* isso ganha especial destaque já que é parte desse processo possibilitar aos estudantes o domínio do sistema de escrita alfabética, sem o qual o sujeito não se alfabetiza nas línguas com essa base, a exemplo do português, do inglês, do espanhol, do italiano, do alemão e de tantas outras línguas. No caso da LIBRAS, cuja escrita está ainda em consolidação, e de línguas indígenas ainda sem escrita, essa questão ganha outras implicações porque o estudante se alfabetiza na língua estrangeira/adicional, neste caso o português.

Nessa discussão, porém, é muito importante entender que o ensino do sistema de escrita alfabética não pode mais acontecer em pseudotextos como ‘O Ivo viu a uva.’, hoje em novas roupagens. Ao contrário, o ensino desse sistema deve se dar no âmbito dos usos sociais da escrita, em textos que têm lugar na sociointeração, no dia a dia das crianças, no todo mais amplo da *cultura escrita*, a fim de que signifiquem de fato para elas. Vale o mesmo para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Também aqui não se trata de abolir o ensino do sistema alfabético, trata-se de ensiná-lo em *textos em gêneros do discurso* que têm lugar na *cultura escrita*, compreendido esse sistema como a serviço dos usos sociais da escrita, o que tem profundas implicações com o conceito de *letramento*, já mencionado anteriormente.

Em se tratando da Educação Física, nas relações *forma/função*, vale mencionar o esporte: em todos os esportes coletivos de oposição (como o futebol, o voleibol, o handebol, o hóquei etc.) encontram-se ‘formas comuns’, como o *passe* e a *recepção*, a *finalização*, o *drible* etc. Assim, cada um desses comportamentos pode, inicialmente, ser definido de forma geral: o *passe*, por exemplo, pressupõe lançar o móvel (bola, peteca, entre outros) em direção a um companheiro da equipe, seja para fins defensivos ou ofensivos,

⁵⁰ Quanto às línguas de sinais, é importante ter presente que há línguas de sinais estrangeiras/adicionais, um tema que precisa ser ainda mais efetivamente estudado e discutido.





e terá validade em qualquer um desses esportes, porém só será efetivo se situado em uma modalidade esportiva específica. Essa mesma proposição vale também para outras capacidades como as referidas às noções de tempo e espaço. Por outro lado, essa forma de análise permite compreender que o princípio que funda a forma geral poderá ser discutido, em primeiro lugar, de modo amplo, para, posteriormente, ser contextualizado de maneira concreta a partir do seu uso em uma determinada prática corporal.

No plano desta discussão sobre *forma* e *função*, importa retomar práticas mencionadas em subseções anteriores, a começar pela *dança*. Tradicionalmente vista como o movimento ritmado de gestos e passos, sob esse conceito a dança é concebida desde um ponto de vista técnico, sem se levar em consideração sentidos e significados que orientam esta atividade. À medida que novas correntes surgem no âmbito dessa prática corporal, o conceito se alarga e deixa de ser restrito à dimensão técnica. Dessa forma, passa-se a enfatizar a *dança* como uma prática corporal na qual o elemento central é a veiculação de ideias e sentimentos na linguagem corporal. A produção de sentidos na *dança* acontece à medida que se supera uma concepção dualista de ser humano, assumindo que o corpo expressa aquilo que somos. Na produção de uma coreografia de *dança* ou em uma atividade de improvisação, o que está em jogo é um modo particular de ver e dizer o mundo, para cuja produção a música e os movimentos ritmados podem ser um recurso importante (porém não imprescindível). Por outro lado, a *dança* deve ser compreendida como uma prática, na qual a produção de modos singulares de expressão deve ser promovida, o que já foi discutido neste documento no âmbito da Arte.

A tradição do ensino da *dança* calcada em formas padronizadas de movimentos ritmados precisa ser ressignificada para instaurar a criatividade no centro do processo. Isso não significa negligenciar as formas culturalmente objetivadas dos diferentes gêneros de *danças* produzidas historicamente pela humanidade, mas pressupõe que a prática pedagógica na Educação Física escolar deve permitir a compreensão crítica dos diversos gêneros de dança tematizados, situando-os no seu devir sócio-histórico, permitindo abertura para novas leituras possíveis.

Nesta discussão vale retomar os conceitos de *jogo* e *brincadeira*, expressões fundamentais da vida humana, que embora sempre sujeitas a uma determinada codificação, não se relacionam com ela de maneira rígida, mas sempre de modo aberto, permitindo um constante processo de modificação. O *jogo* se caracteriza pela fruição, pela liberdade, pela gratuidade, e por ser uma atividade que não tem uma finalidade externa a ela própria. Além disso, o *jogo* é um espaço no qual se experienciam, de maneira lúdica, diferentes papéis que permitem a exploração de novas formas de relação com o outro, bem como o despertar da fantasia, da imaginação e do 'faz de conta'. Ainda, nos *jogos* se encenam situações





importantes da vida social de um grupo, que permitem às crianças (e aos praticantes de modo geral) compreender elementos essenciais da ordem social em que os jogos se situam.

Em particular, na infância o lugar do *jogo* e da *brincadeira* é de fundamental importância; oportunidades de movimento possibilitadas às crianças com menos de um ano, por exemplo, mudaram significativamente ao longo dos anos. Hoje se incentiva um educar/cuidar que possa simultaneamente resguardar o bem-estar e a integridade física da criança e estimulá-la na exploração do movimento. Para tanto, cabe ao professor proporcionar momentos e espaços que ampliem as possibilidades de movimento (rolar, deitar, engatinhar, explorar o próprio reflexo no espelho, girar, pular, entre outros). Ressalta-se ainda o olhar atento em relação a essa nova configuração dos tempos e espaços escolares para a criança acarretando uma mudança de postura do professor em relação ao desenvolvimento da criança, buscando superar a heteronomia em direção à autonomia.

O esporte é uma produção histórica da *cultura corporal do movimento* pautada pela lógica agonística (da competição), pela formalização das regras e pelos resultados mensuráveis. Os sujeitos, no entanto, devem compreender a complexidade cultural, social, histórica e política do desenvolvimento dessa prática corporal, hoje hegemônica, bem como se deve realizar uma reflexão crítica ampliada das manifestações esportivas, nas quais os vetores da competição e do rendimento se tornam imperativos, alcançando também o universo do esporte escolar, descaracterizando-o. O esporte da escola deve priorizar as questões inclusivas e promover a experiência de sucesso dos praticantes, de modo a promover a apropriação crítica dessa manifestação da *cultura corporal de movimento*.

Outro tipo de prática corporal de fundamental importância é a *ginástica*. Em diferentes sociedades produz-se uma sistematização de formas particulares de exercícios corporais para preparar o sujeito para atividades específicas; essas formas de trabalho corporal é o que definimos aqui por *ginástica*. Na modernidade ocidental, a ginástica surge como um modo particular de preparação do sujeito para se adequar à ordem social emergente, calcada no surgimento dos Estados nacionais, e no modo capitalista de produção. Esse movimento, no entanto, não é unívoco e está sujeito a contestações e a formas diferentes de elaborar a prática. O desenvolvimento da ginástica geral, tanto quanto o atual crescimento das práticas circenses é uma manifestação dessa maneira diferente de conceber as práticas gímnicas, pautadas não pela lógica do rendimento corporal, mas que enfatizam seu caráter expressivo e lúdico. Considera-se que a *ginástica* deve ser uma prática na qual os estudantes sejam levados a explorar de maneira criativa as diferentes formas de movimento possíveis, individual ou coletivamente, tais como rolamentos, saltos, inversões, giros, diferentes formas de deslocamento, balançar, embalar, e diferentes posturas e maneiras de equilibrar-se.





As *lutas* são outro tipo de prática corporal que constituem a *cultura corporal de movimento*. Esse conjunto de práticas se caracteriza pela oposição direta a partir de uma disputa corporal (que constituem a maioria, como, por exemplo, o *judô*) ou medida por algum implemento (como é o caso da esgrima). No âmbito das *lutas*, há um elemento de alta relevância para a formação do sujeito, por nelas se fazer presente o problema dos limites do uso da força física contra o adversário e dos motivos legítimos para tal. É preciso, no entanto, observar que os modos como as lutas se desenvolveram em diferentes contextos não são semelhantes; guardam notórias diferenças entre elas pela forma em que são condicionadas pela visão de mundo do grupo social em que elas são produzidas. As *artes marciais*, como são conhecidas as lutas de origem oriental, relacionam-se com uma cosmovisão específica e fortemente influenciada pela dimensão religiosa, à qual subjaz uma ordem moral claramente delimitada. Uma educação escolar neste âmbito, porém, implica o desafio de problematizar as formas de ver as *lutas*, contemplando limites entre esportividade e o uso indiscriminado da violência.

Por outro lado, entende-se, como apontado anteriormente, que esses diferentes tipos de práticas devem ser abordados levando em consideração temas comuns a todas elas, tais como: a saúde, o lazer e a recreação, a competição/rendimento, e, ainda, entende-se que é fundamental estabelecer relações entre a Educação Física e a diversidade, que inclui as pessoas com deficiência, a diversidade étnico-racial, a diversidade sexual, a educação do campo e a relação campo-cidade, a questão ambiental, a prevenção e proteção e os direitos humanos.

2.1.4 Considerações finais

Ao longo destas duas seções correspondentes à área de Linguagens, focalizou-se o conjunto de conceitos que articulam os componentes curriculares que constituem a área, na compreensão de que as Línguas, a Educação Física e as Artes integram-se como manifestações *semióticas cultural e historicamente* organizadas *na e para a sociointeração*, permitindo aos sujeitos, ao longo do percurso formativo, ressignificarem suas *representações de mundo* no plano da *axiologia* e da *ideologia*, com implicações *éticas e estéticas*, o que demanda da ação escolar nesses componentes, atenção ao *contexto sociointeracional* dos usos dessas linguagens, bem como à *textualidade* e às relações entre *forma e função* que as caracterizam. Importa, pois, que a educação em linguagens contemple essas especificidades da área, tendo presente os desafios de que se revestem este processo de atualização, tanto quanto a estreita articulação do conteúdo aqui registrado com os documentos anteriores da Proposta Curricular (especialmente SANTA CATARINA, 1991, 1998b, 2005).





Área de Ciências Humanas

137





2.2.1 Caracterização da Área

As Ciências Humanas envolvem conhecimentos organizados, que tratam dos aspectos do ser humano nas suas dimensões individual e social, se preocupam com o pensamento e a produção de conhecimento sobre a experiência humana. Em âmbito escolar⁵¹ são abordados por componentes curriculares como: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, interligados com as demais áreas de conhecimento e, considerando as questões da diversidade, contribuem para a formação integral da pessoa.

Constituem, assim, uma área sustentada por um conjunto de conceitos e metodologias que procuram instrumentalizar os sujeitos⁵² a compreender a sociedade permeada por conhecimentos e práticas historicamente construídos e que estão em constante transformação. Desta forma, a área de Ciências Humanas assume, ao longo do processo formativo da Educação Básica, o papel de contribuir para que os estudantes elaborem conceitos sobre o ser humano e suas relações, tecidas consigo, com o outro, com o ambiente e com o transcendente (BETTO, 2013), problematizando-as, para que ele se situe e se reconheça como ser histórico-cultural e socioambiental.

Neste processo é importante a compreensão do trabalho como princípio educativo em todo o percurso formativo da Educação Básica, pois esta atividade humana está intimamente ligada às relações sociais, que se estabelecem pelo próprio trabalho, fazendo parte do desenvolvimento cultural da espécie, uma vez que o trabalho humano se caracteriza como produtor de cultura e elemento transformador da sociedade (ARAÚJO, 2011).

⁵¹ Entende-se, por âmbito escolar neste texto o contexto da Educação Básica em todas as etapas.

⁵² O termo sujeito é utilizado, neste texto, no sentido de agente da aprendizagem e do desenvolvimento.





Torna-se significativo na abordagem realizada pelas Ciências Humanas enfatizar, no percurso formativo, as experiências que os sujeitos da aprendizagem têm com o trabalho, aquele que eles exercem, o trabalho da família e até aquele que desempenham dentro da lógica estabelecida pela sociedade capitalista, haja vista que a produção e a manutenção da vida perpassam por ele.

Essa experiência pode se dar, ainda, por meio da análise e compreensão de outras sociedades com outros hábitos de vida, relacionando as diferentes técnicas e níveis de conhecimento, bem como a forma e uso da natureza, em lugares e épocas distintos dos nossos modos de vida. De fato, o trabalho humano na construção da vida é contemplado pelas Ciências Humanas, relacionando-o com as práticas de consumo e os valores atrelados ao modo de vida nas sociedades contemporâneas e também com o avanço das técnicas e o surgimento de novas tecnologias, suas implicações nas relações sociedade-natureza (CENTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS E INOVAÇÃO, 2010).

A área de Ciências Humanas proporciona estudos, investigações, análises, questionamentos e interpretações relativos à experiência humana (objeto de análise por excelência da área), com vistas à desnaturalização das relações sociais, para fomentar posicionamentos emancipatórios, voltados particularmente ao enfrentamento de dilemas sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, éticos, estéticos e religiosos que compõem a história da humanidade. Assim, pode-se afirmar que as Ciências Humanas agregam e sintetizam uma série de saberes e fazeres elaborados de forma coletiva por seus componentes curriculares e as demais áreas do conhecimento, a fim de potencializar as possibilidades de ação do sujeito no mundo.

Com base no exposto, torna-se permanente desafio o ato de estimular os estudantes à compreensão do sentido de pertencimento ao mundo, para que estes se sintam corresponsáveis por ele e pelos processos que nele são projetados. A partir da compreensão de pertencimento ao grupo no qual se insere e está inserido, o sujeito será acolhido, compreendido, reconhecido, estimulado a agir e a transformar a si mesmo e a realidade. As Ciências Humanas contribuem para análises críticas acerca das experiências humanas que resultam dos diferentes saberes e fazeres, reconhecendo e compreendendo a coexistência da multiplicidade de histórias e trajetórias, que caracterizam uma diversidade humana marcada por diferentes atributos identitários (como língua, classe social, sexo, gênero, orientação sexual, origem étnico-racial, religiosidade, crença, nacionalidade, condição física, etc.).

Neste aspecto, por exemplo, é obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (BRASIL, 2003b, 2008b) em seus diversos aspectos históricos e culturais que caracterizam a formação da população brasileira. Isso inclui o estudo da





história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A ação pedagógica das Ciências Humanas contribui para que os sujeitos escolares tornem-se leitores críticos das relações socioambientais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, que marcam o seu entorno, ampliando sua capacidade de reconhecer seus problemas e, acima de tudo, responder de forma participativa às questões e desafios presentes no cotidiano. É relevante que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica promova o diálogo e o debate acerca dos mais diversos temas e problemas de cunho religioso (GUERREIRO, 2010), filosófico, sociológico, étnico-racial, das relações de gênero, das diversidades sexuais, socioambiental, territorial, da inter-relação campo-cidade, centro-periferia, entre outros, assim como as relações de poder que permeiam a vida dos sujeitos ao longo do processo educativo-formativo.

É importante, então, que o docente em Ciências Humanas dialogue com seus pares para que ocorra uma formação processual e contínua nos espaços educativos. É importante que o diálogo entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas (Geografia, Sociologia, História, Filosofia e Ensino Religioso) ocorra de forma efetiva para que o processo de ensino-aprendizagem alcance seus objetivos.

À medida que as Ciências Humanas dialogam, também, com as demais áreas do conhecimento, contribuem para que os sujeitos da aprendizagem se constituam cada vez mais conhecedores de seu mundo e da totalidade do mundo, como alguém que se insere e age em sociedade, a partir da própria realidade. Assim, esta área do conhecimento, que compreende diferentes componentes curriculares, demonstra sua relevância pedagógica por meio de seus conceitos historicamente construídos e presentes nos processos formativos da Educação Básica.

É conveniente que os componentes curriculares que integram a área das Ciências Humanas superem a rigidez de suas fronteiras, compreendendo-se como finitos em suas especificidades e, por isso, interdependentes. É pertinente, também, a constante articulação e interação entre as diferentes áreas do conhecimento que, mesmo carregadas de particularidades, sejam percebidas, pensadas e tratadas a partir das múltiplas condições de interconexão que apresentam. Assim, as Ciências Humanas têm grande responsabilidade para tornar os espaços educativos ambiente de permanente diálogo entre as diferentes áreas, espaço-tempo adequado para refletir constantemente sobre o sujeito que se está formando, a sociedade que se almeja constituir (GENTILI, 2003).





2.2.2 Conceitos da Área de Ciências Humanas

A apropriação dos conhecimentos das Ciências Humanas está diretamente vinculada ao processo de elaboração dos conceitos ao longo dos percursos formativos da Educação Básica. Esses conceitos envolvem os diferentes componentes curriculares que, em articulação, contribuem para a formação integral dos sujeitos.

Na perspectiva do processo de elaboração conceitual, que ampara a Proposta Curricular de Santa Catarina, a área de Ciências Humanas se organiza em torno dos conceitos estruturantes: tempo, espaço e relações sociais, que se desdobram em outros conceitos, tais como ser humano, relações socioambientais, relações sociais de produção, conhecimento, território, ambiente, natureza, redes, transformações sociais, cultura, identidade, memória, temporalidade, imaginário, ideologia, alteridade, indivíduo, sociedade, poder, trabalho, tecnologia, economia, linguagem, ética, estética, epistemologia, política, Estado, direitos humanos, imanência, transcendência, patrimônio, corporeidade, sociabilidade, convivência, cooperação, solidariedade, autonomia e coletividade, que permeiam por todo o percurso formativo (SANTA CATARINA, 2001).

A elaboração desses conceitos tem sua origem nas atividades de aprendizagem, nas quais os docentes desafiam intencionalmente os estudantes para, a partir da apropriação dos conteúdos do currículo escolar, os elaborarem, de forma progressivamente complexa. Importante apontar que, no planejamento e na elaboração das atividades de aprendizagem, é significativo que o docente consiga estabelecer, pela problematização, a conexão dos conteúdos curriculares a serem apropriados com a vida real dos estudantes de forma desafiadora, de modo a motivá-los para a aprendizagem (LEONTIEV, 1978).

O processo de elaboração dos conceitos científicos – que deve ser provocado nos estudantes no âmbito das instituições educativas formais – caracteriza-se por iniciar no contexto coletivo (na interação do docente com os estudantes e destes entre si) a partir da proposição de problemas intencionalmente planejados para conectar os conteúdos curriculares (que o estudante ainda não conhece ou conhece de forma insuficiente) com o que ele já conhece e se completar como um resultado individual produzido por cada um dos estudantes. No percurso do processo de aprendizagem, faz-se importante a mediação docente para que os sentidos subjetivos atribuídos pelos estudantes ao conteúdo proposto sejam superados para que cada um deles consiga chegar à elaboração de um significado objetivo válido.

Os conceitos da área se desdobram nos conteúdos, abordagens e atividades dos diferentes componentes curriculares das Ciências Humanas. Os conteúdos serão selecionados pelos professores, a partir das demandas dos sujeitos e do contexto





sociocultural da comunidade escolar, em processos de planejamento coletivo, ancorados no Projeto Político Pedagógico da escola, entendidos como meio para o desenvolvimento dos conceitos acima apresentados. Os componentes curriculares – Geografia, História, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia – contribuem de maneira específica nesse processo, a partir de seus objetos de estudo.

A apropriação dos conceitos – lugar, paisagem, região, território, natureza, entre outros – expressa a dinâmica e a complexidade do espaço geográfico e permite a compreensão das questões locais e mundiais, a partir da interpretação do lugar. Esses conceitos constituem o que podemos denominar de linguagem geográfica.

O desdobramento desses conceitos, nos diferentes componentes curriculares, contribui para que o professor auxilie o estudante a conceituar, com progressiva clareza, o espaço geográfico como constituído a partir das relações que os seres humanos estabelecem uns com outros e com a natureza. O Espaço Geográfico pode ser compreendido como produto de inter-relações, “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos (naturais e culturais) e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996). O espaço geográfico na sua complexidade exige análise conjunta dos fatos e dos processos, conectando e articulando a Geografia com os demais componentes curriculares das Ciências Humanas.

A natureza, apropriada pelos seres humanos e transformada por suas dinâmicas naturais e por meio do trabalho, produz *paisagem*, um espaço indissociável natureza-sociedade, que expressa as manifestações políticas, econômicas, culturais e socioambientais em um espaço-tempo. O espaço vivido é o *lugar*, onde os seres humanos se reconhecem, constituem *identidades*, atuam como cidadãos e a partir do cotidiano fazem a leitura do mundo. As relações de poder neste espaço, suas ocupações e delimitações no cotidiano ou nas relações entre Estados Nacionais, entre diferentes instituições e representações da sociedade nas mais diversas escalas geográficas local, regional, nacional e global em que a vida acontece, transforma este espaço em território.

Este espaço pode ser regionalizado a partir de diferentes critérios, podendo compor um recorte espacial com semelhanças, contradições e características que definem uma determinada *região*. Assim, um município, um estado ou país, pode apresentar diversas regiões com cenários variados nos setores da economia, bem como na sua composição habitacional na cidade e no campo, com construções horizontais e verticalizadas. Uma região pode ser caracterizada pela dinâmica socioeconômica no contexto da globalização, a partir de critérios político-administrativos, econômico-sociais, naturais e culturais, objetivando melhor caracterização e gestão dos territórios.





Os lugares, os territórios e as regiões se conectam e constituem as redes geográficas, compostas por elementos técnicos – infraestrutura de transporte e comunicação, entre outros – e criam as condições necessárias para potencializar os fluxos de pessoas, mercadorias, recursos financeiros e informações. As redes surgem com o avanço do meio técnico-científico-informacional e podem se dar em diferentes escalas. Um agricultor familiar, por exemplo, ao se articular em uma cooperativa formada por um conjunto de agricultores, pode constituir uma rede fornecedora de alimentos para a população de um município; já uma bolsa de valores, ao se ligar à dinâmica financeira típica do capitalismo atual – relações financeiras entre instituições localizadas em continentes ou países diferentes – constitui uma rede global de negociações.

A Geografia, no percurso formativo da Educação Básica, pode contribuir para que o desenvolvimento das noções de orientação com a alfabetização cartográfica, de observação, descrição, análise, interpretação e representação espacial se desenvolvam nas crianças, jovens, adultos e idosos para a compreensão das dinâmicas físico-naturais e humano-sociais e suas inter-relações. Assim sendo, a cartografia torna-se fundamental nos trabalhos com os conteúdos/conhecimentos escolares.

As Ciências Humanas, ao promoverem problematizações e debates a respeito do quadro político, econômico, cultural e socioambiental que marcam a sociedade capitalista, da trama que sustenta a lógica econômica e a cultura do consumo, permitem compreender as relações que os grupos humanos estabelecem com a natureza no processo de produção e transformação espacial. De igual modo, são temas pertinentes à área: as problemáticas socioambientais que impactam a humanidade, as dinâmicas culturais e demográficas que marcam a sociedade contemporânea e suas diferentes expressões espaciais – dos costumes e tradições, das religiosidades, oriundas do crescimento natural da população, das migrações, entre outros – assim como das geopolíticas dos Estados Nacionais e dos sistemas e interesses financeiros, dos mais diversos conflitos territoriais.

O ser humano e sua relação com o outro no tempo e no espaço constitui objeto de estudo da História, que aborda tais relações a partir de conceitos como memória, identidade, relações de produção, poder, cultura, política, dentre outros.

Assim, esse componente curricular assume a função de possibilitar aos estudantes a compreensão da vida dos seres humanos sob a ótica das relações que se desenvolvem a partir dos modos de produção e suas implicações na construção histórica e social. Proporciona ainda o entendimento de que os seres humanos se desenvolvem a partir das formas pelas quais as suas necessidades de sobrevivência são atendidas e se constituem através das relações sociais. Permite, também, que o trabalho seja uma categoria de compreensão como *práxis* e ao mesmo tempo como princípio educativo, por reconhecer





que é ele que organiza a vida desde a busca pela sobrevivência até as compreensões mais sofisticadas das organizações sociais e políticas com base no processo de produção.

A ação educativa encontra, portanto, no trabalho a forma própria de apreender/aprender/apropriar os conhecimentos históricos, já que compreende o desenvolvimento como uma atitude ativa sobre o objeto de estudo, sendo preocupação primária no processo de elaboração de conceitos e seleção dos conteúdos que contemplem o trabalho como atividade humana.

É necessário, portanto, considerar alguns aspectos constitutivos da categoria trabalho, importantes para situar o sujeito em seu contexto histórico e social, que sofre modificações temporais e espaciais de acordo com o modo de organização das diferentes sociedades.

Considerando que a sociedade se organiza pelos modos de produção, é pertinente possibilitar ao sujeito da aprendizagem a percepção de si mesmo como produto dessa relação no mundo contemporâneo, no qual tem como desafio a análise, a compreensão e a construção de um papel ativo de sujeito que lê o mundo, percebe suas contradições e planeja para transformá-lo.

No processo de formação integral do sujeito, objeto da Educação Integral, a área de Ciências Humanas articula um conjunto de experiências e vivências que se encontram nos espaços de construção do conhecimento, que extrapolam os limites da escola, vivenciando empiricamente as experiências humanas em seus diferentes tempos e temporalidades. Em seu percurso formativo, o estudante estará constantemente articulando os conhecimentos que o auxiliam a se perceber como sujeito histórico.

Na perspectiva da compreensão da área das Ciências Humanas é possível perceber que os diferentes componentes curriculares que a compõem não podem prescindir das reflexões oriundas de cada um deles, além de dialogarem com as áreas da Antropologia, Economia, Literatura, Matemática, dentre outras, compondo uma relação simbiótica que permite perceber que a totalidade só é possível com diferentes contribuições e olhares. É na mediação da ação pedagógica que se busca desenvolver a percepção, nos sujeitos da aprendizagem, das semelhanças/diferenças, permanências/rupturas, bem como reconhecer o que é próximo/distante (no tempo e espaço), que ajuda a estabelecer os cenários que amparam os estudos das ciências já apontadas.

Busca-se, assim, desenvolver a conscientização histórica, entendida aqui como o espaço de compreensão entre o conhecido e o sistematizado que torna possível aos sujeitos o pensar historicamente. Essa aprendizagem, transformada em ação didática, possibilita compreender que tudo está permanentemente em movimento, permitindo a crítica, a aceitação e a busca de transformação sempre que necessárias. Só é possível mudar o que se conhece.





Nesse sentido, é a partir das experiências e das vivências dos sujeitos da aprendizagem que se organizam as atividades que desenvolvem a conscientização histórica. Para tanto, o objetivo é superar uma educação eminentemente verbalista e propedêutica, que constantemente oferece assuntos e objetos de estudo que não são reconhecíveis aos estudantes. Desde o início do percurso formativo, é importante que a ação educativa da História seja colocada à disposição dos estudantes para auxiliar a compreender suas próprias vivências. É significativo que atividades ofereçam condições de aprendizagem dos sujeitos e instrumentos que desenvolvam os conceitos a partir das suas próprias percepções com a complexificação dos recursos de textos e documentos históricos que possam auxiliar nos trabalhos de compreensão.

O trabalho conceitual amplia-se pela possibilidade de encontro com todos os componentes curriculares pela generalização, o que enriquece, aprofunda e amplia as possibilidades de compreensão, pelos estudantes, dos objetivos desses componentes e da sua vivência. É possível, portanto, transformar o processo em observação cotidiana e complexificação de entendimento e ação a cada inserção educativa.

O desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, problematizado a partir da experiência cotidiana do sujeito inserido em seu contexto histórico, utilizando-se das metodologias da História Oral, por exemplo, aproxima de forma significativa o sujeito da aprendizagem e seu objeto de pesquisa – a vida humana e suas relações. Assim, evidentemente, as narrativas não serão tratadas como verdade absoluta, mas o discurso será contextualizado e ressignificado à luz da historiografia pertinente ao tema proposto.

É no âmbito da área de Ciências Humanas que se possibilita o acesso aos saberes e conhecimentos religiosos produzidos historicamente pelas diferentes culturas e cosmovisões religiosas, evitando-se, por princípio legal e ético, quaisquer formas de proselitismos (BRASIL, 1988). Cabe às instituições educativas subsidiar o entendimento do fenômeno religioso (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009) a partir do conhecimento das culturas e tradições religiosas e não-religiosas (ceticismo, ateísmo e agnosticismo, entre outras) presentes no convívio social dos sujeitos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso, que integram o substrato cultural da humanidade.

Desse modo, discriminações e preconceitos étnicos, culturais, religiosos, sexuais, de gênero, dentre outros, têm a oportunidade de ser problematizados na medida em que são abordados como elementos de aprendizagem, contribuindo para o conhecimento e respeito das histórias, identidades, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos religiosos e não-religiosos.





Assim sendo, cabe à escola oportunizar a reflexão sobre os conhecimentos religiosos que se manifestam na vida social por meio de uma multiplicidade de ritos, textos, mitos, símbolos, espaços, linguagens, atitudes, valores e referenciais éticos que balizam e até determinam como o ser humano se define e se posiciona no mundo, o que permite um processo educativo que leve ao reconhecimento da diversidade religiosa, articulando conhecimentos científicos e culturais, por meio do exercício do diálogo, do estudo, da pesquisa, da reflexão e apropriação dos conhecimentos. Partindo das identidades e contextos socioculturais dos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem assim compreendido contribui para a formação de atitudes e valores de acolhimento às identidades e diferenças.

As Ciências Humanas são, também, um espaço privilegiado de promoção do contato com o pensamento dos filósofos, possibilitando ao estudante o acesso às questões filosóficas, aos procedimentos metodológicos de análise e reflexão críticas e às ferramentas conceituais produzidas por esses pensadores. Esse instrumental conceitual auxilia o estudante a compreender criticamente a realidade e a si mesmo, como sujeito histórico, e a lidar com os problemas com os quais venha a se confrontar no mundo, contribuindo para a elaboração de conceitos e possibilidades de ver o mundo com outro olhar (SILVEIRA, 2007).

O estudo e o exercício da postura filosófica contribuem para que os estudantes, em seu processo de educação integral, desenvolvam atitudes questionadoras, tais como reflexão, análise crítica, investigação rigorosa e argumentação lógica; a comunicação oral e escrita voltada à elaboração do conhecimento; a habilidade do diálogo que exige reconhecimento e respeito ao outro – o exercício da alteridade (BUBER, 2009); a compreensão de conceitos filosóficos e a capacidade de aplicá-los em sua reflexão crítica sobre as situações que vivencia; a percepção crítica da realidade, empregando conhecimentos provindos de diferentes áreas do saber, aprimorando sua compreensão do mundo; o posicionamento crítico e questionador diante da sociedade em que vive e o comprometimento com ações que a tornem mais inclusiva (VEIGA-NETO, 2011), demonstrando autonomia de pensamento.

Outra contribuição significativa das Ciências Humanas é a criação de condições para que os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam analisar, compreender e posicionar-se diante da realidade política, econômica, social, cultural e religiosa em que estão inseridos, bem como a compreensão da complexidade do mundo atual e seus reflexos na vivência e nas práticas do estudante, para o que contribuem significativamente os conceitos da Sociologia em suas diferentes correntes sociológicas. Para tanto, conceitos como ideologia, cultura, relações sociais e modos de produção, meios de





comunicação, tecnologias, massificação, alienação, produção de cultura, cultura popular e erudita, material e imaterial, indústria cultural (cultura/contracultura/subcultura), etnias, diversidade cultural, lideranças, sociedade de consumo, estado, poder e governo, cidadania e democracia, instituições sociais, classes sociais, desigualdades, movimentos sociais, neoliberalismo, globalização, relações de gênero, diversidades, virtualização das relações sociais, trabalho humano, inovação industrial, tecnológica e científica, sociedade industrial, desenvolvimento regional, economia e mercado, meios de produção e divisão do trabalho, meio ambiente e sustentabilidade auxiliam os estudantes nesse processo de elaboração conceitual.

2.2.3 Estratégias e abordagens em Ciências Humanas

A área de Ciências Humanas contribui com a formação integral do ser humano, desenvolvendo uma compreensão da vida em sociedade, mediante estratégias e abordagens que promovam a igualdade de condições de acesso ao conhecimento e permanência na escola para todos os estudantes, para que desenvolvam processos de problematização e emancipação (CHARLOT, 2000).

O estudo de um conjunto de conhecimentos sobre a experiência humana através de atividades de aprendizagem e conteúdos significativos, associados a possibilidades de investigação, promovem o aprofundamento e a elaboração de novos conhecimentos.

Assim, a problematização, a contextualização, a pesquisa e a resolução de problemas, mediante processos de observação, comparação, investigação, análise, interpretação, reflexão, síntese, constituem ações que favorecem os estudantes a ressignificar conhecimentos e sinalizar possíveis alternativas de respostas aos dilemas presentes no seu espaço-tempo.

Ao longo desse percurso, é importante que os sujeitos da aprendizagem sejam ouvidos e reconhecidos em suas vivências históricas e culturais, nos seus contextos de origem e nos quais se inserem.

Há que se considerar que as Ciências Humanas, na sua inter-relação com as demais áreas do conhecimento, podem propiciar momentos de diálogo, reflexão, de modo a conduzir os sujeitos a pensar na realidade social em sua complexidade e diversidade. As Ciências Humanas necessitam integrar a diversidade de saberes e conhecimentos produzidos por diferentes culturas, principalmente aquelas que historicamente foram marginalizadas, excluídas, subalternizadas e inferiorizadas pela cultura escolar.

O desafio posto é a proposição de currículos de perspectiva intercultural, que articulem experiências e saberes da vida cotidiana aos conhecimentos que integram os patrimônios culturais, sociais, ambientais e científicos da humanidade, reconhecendo que há diferentes





saberes e que todos são considerados legítimos no contexto do processo formativo da Educação Básica, como ponto de partida para a elaboração dos conceitos científicos.

Por essa razão, os conhecimentos das Ciências Humanas são instrumentos estratégicos que contribuem em processos formativos que busquem superar práticas discriminatórias de segregação e de segmentação, num esforço permanente da Escola, na superação do racismo, do machismo, da homofobia, da intolerância religiosa, da xenofobia e de todas as formas de preconceitos ainda presentes em nossa sociedade.

As Ciências Humanas dialogam com temas que aprofundam conceitos e favorecem o entendimento do processo social em que se vive, assim como o estudo das experiências humanas em diferentes tempos e espaços permite vislumbrar cenários futuros, para melhorar as relações em sociedade. Para isso, é importante incentivar a curiosidade, a pesquisa, o encantamento, o questionamento, o debate, considerando os saberes dos sujeitos de aprendizagem e suas especificidades em relação ao mundo na busca da ampliação dos conhecimentos.

Ao longo de toda a Educação Básica, a interação com as diversas linguagens, o incentivo à oralidade e à leitura, o uso de diferentes gêneros textuais, gráficos, tabelas, imagens, fotografias, cartografias, contribuem para um movimento amplo na formação de um sujeito que seja capaz de compreender os mais variados fatos e fenômenos que o cercam.

Além disso, simulações, jogos, brincadeiras, experiências, vivências, a utilização de tecnologias da informação e comunicação, a aproximação de diversas instituições e movimentos sociais, que possam contribuir com o trabalho escolar, são estratégias que podem ser utilizadas nesse processo. Importante considerar que jogos e brincadeiras não se reduzem a estratégias de aprendizagem, porque são partes integrantes da dimensão humana e do processo de elaboração do pensamento. Ampliam-se, assim, as possibilidades de intervenção, questionamento e transformação da realidade. Ao longo desse processo, a sistematização por meio de registros, relatos e outros instrumentos é subsídio para a identificação da apropriação de conhecimentos.

Considera-se importante o desenvolvimento de ações político-pedagógicas que envolvam os sujeitos com seus familiares e sua comunidade, nos cenários produtivo-econômicos, sociais, culturais e ambientais. Assim, tais experiências de aprendizagem extrapolam os muros da escola e as fronteiras das áreas do conhecimento e contribuem para a formação cidadã dos estudantes, à medida que vão se conhecendo e valorizando suas identidades.

Os conceitos das Ciências Humanas, nos seus diferentes componentes curriculares, perpassam todo o percurso formativo da Educação Básica e serão abordados com





diferentes ênfases em suas etapas e modalidades, o que pode ocorrer, dentre outras estratégias, nas exemplificadas a seguir.

O entendimento do que é o ser humano, por exemplo, ocorre desde o início do percurso formativo através do estímulo à compreensão de si a partir do outro e do pertencimento ao grupo, o que gradativamente vai sendo ampliado para as relações com o mundo e com os mais diversos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Ao longo do percurso formativo, o entendimento do que é o ser humano constitui-se como um conceito específico, como um conhecimento a ser sistematizado a partir das contribuições de cada componente curricular.

A partir de uma unidade espacial, por exemplo, o bairro, os diferentes componentes curriculares podem estabelecer um conjunto de conexões e/ou associações com vistas a compreender as relações estabelecidas em um lugar de vida: a) as questões sociais, como por exemplo: as condições de moradia, a infraestrutura básica existente, os tipos de serviços e as condições de acesso a eles, a distribuição de renda; b) a diversidade cultural e ambiental presente na paisagem desde a sua formação, seus elementos constituintes, interação com demais unidades espaciais; c) a sua dinâmica demográfica/populacional: o crescimento natural da população, as migrações, a diversidade étnico-racial, de gênero e diversidade sexual; d) as relações de poder: os conflitos territoriais, religiosos, a gestão das políticas públicas, as diferentes composições e hierarquias familiares; e) as formas de organização espacial: do trabalho, da economia, da cultura e do lazer, o planejamento territorial e as questões ambientais. Estes são alguns exemplos de elementos que contribuem com possíveis análises neste recorte espacial e se articulam no diálogo e nas trocas com os demais conceitos da área.

A partir do conceito de alteridade, ainda, o estudante tem a possibilidade de identificar, problematizar e compreender, dentre outras, as diversas manifestações religiosas do seu contexto social e cultural, questionar preconceitos, discriminações e processos de exclusão e desigualdades motivados por crenças e/ou intolerância religiosa ou de outra ordem.

É pertinente que as atividades de aprendizagem das Ciências Humanas sejam pensadas, planejadas e executadas sob a ótica do diálogo permanente entre seus componentes curriculares e com as demais áreas do conhecimento. Para isso, o planejamento integrado, que envolva todas as representações da comunidade escolar, é importante para a viabilidade da proposta aqui delineada.

O processo de avaliação considera os objetivos propostos e alcançados num constante movimento de reelaboração de metas e estratégias, com vistas ao oferecimento de novas





oportunidades de aprendizagem. Desta forma, neste processo para a sistematização, a elaboração e apropriação de conhecimentos se fazem necessários os registros, relatos e outros instrumentos como subsídios para a avaliação.

Pretende-se que a avaliação da aprendizagem seja diagnóstica - na compreensão das potencialidades e dificuldades - processual, contínua e cumulativa - reavaliada durante todo o processo de aprendizagem -, participativa - em conselhos de classe e outras formas que envolvam todas as instâncias da comunidade educativa - e de caráter descritivo, no sentido de garantir a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (ESTEBAN, 2012).

Assim, a produção de registros sistemáticos sobre as atividades propostas e realizadas pelos sujeitos de aprendizagem, nos diferentes momentos de seu percurso formativo, se coloca como estratégia importante e que pode considerar: a) escuta de seus interesses e necessidades em relação ao espaço, tempo e relações sociais; b) observação das manifestações, das expressões e representações relacionais e de ocupação dos espaços e territórios; c) ampliação de seus repertórios relativos aos conceitos da área; d) registro dos progressos e dificuldades individuais e coletivos; e) resolução dos desafios propostos nas brincadeiras, nos jogos e nas interações sociais.

Desde o início do percurso formativo, os registros do desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor poderão ser realizados mediante o acompanhamento e a observação de rodas de conversas, entrevistas, diálogos informais, registros fotográficos das atividades, desenhos, testes orais e escritos, mostra de trabalhos, cadernos de anotações, experimentos e relatos, pesquisas, criação e apresentação de maquetes, painéis, cartazes, dramatizações entre outras possibilidades, como o uso das TDIC.

Na medida da complexificação do desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, nas Ciências Humanas, o processo avaliativo considera a heterogeneidade de cada grupo nos vários níveis de elaboração conceitual e o constante desenvolvimento dos sujeitos. Nesta área são necessários, da parte dos estudantes, registros e relatos acerca das suas atividades, sejam elas práticas, teóricas ou lúdicas, bem como outros instrumentos que subsidiem a avaliação.

Dentre esses instrumentos, considerem-se: a) a avaliação descritiva; b) a realização do conselho de classe de maneira que o espaço já existente possa ser reconhecido como recurso de avaliação descritiva dos sujeitos de aprendizagem e da ação educativa; c) as diferentes formas de expressão do sujeito de aprendizagem em relação aos objetivos e conteúdos da área.

Em todo o percurso formativo o processo avaliativo leva em conta o contexto histórico e sociocultural em que o sujeito da aprendizagem está inserido, as vivências e experiências





que agregam na prática educativa e as possibilidades de apropriação de conhecimentos da área de Ciências Humanas e da educação integral para a transformação da realidade.

Para tanto, propomos, ainda, como estratégias: a) a realização, no decorrer das atividades, de leituras, diálogos, exercícios de reelaboração de conteúdos e objetivos, partindo das vivências e práticas no percurso formativo, considerando conceitos já apropriados pelo estudante; b) a análise de, por meio de questionamentos e intervenções, em que medida se dá o alcance dos objetivos em vista da mudança de atitude frente aos problemas levantados, de modo que o estudante se construa como sujeito responsável, sendo capaz de interagir e transformar a realidade; c) a flexibilização de tempos, espaços e currículo ao estudante com dificuldade de aprendizagem, a fim de que ele possa se organizar diante da elaboração e apropriação do conhecimento, respeitadas a intersubjetividade e as especificidades; d) o acompanhamento, pelo professor, do processo de aprendizagem mediante a leitura da produção dos estudantes, retomando os objetivos, conceitos, conteúdos e estratégias.

Dessa forma, as Ciências Humanas, no diálogo com as demais áreas do conhecimento, contribuem para que os sujeitos tenham na escola um espaço de vivências, experiências e de socialização de seus conhecimentos, os quais são contextualizados, sistematizados, reconstruídos e reelaborados. No entanto, é pertinente o envolvimento da comunidade escolar, com a valorização de seus saberes, para que se sinta parte deste processo e se motive a redescobrir o mundo, outros “mundos”. Assim, é preciso considerar que no desenvolvimento das estratégias e das abordagens é significativo que ocorra um planejamento coletivo (que envolva todas as representações da comunidade escolar) (HOFFMANN, 2007).





Área de Ciências da Natureza e Matemática

153





2.3.1 Pressupostos gerais

A área Ciências da Natureza e Matemática será desenvolvida com base nos pressupostos pedagógicos assumidos pela Proposta Curricular de Santa Catarina, com a abordagem histórico-cultural, segundo a qual a escola é lugar de mediação cultural para a formação cognitiva, afetiva e ética, não somente voltada à aquisição de conhecimentos, mas igualmente ao desenvolvimento de valores humanos, qualificações práticas e críticas.

Nesse contexto, o aprofundamento dos princípios teórico-metodológicos constitui um exercício cotidiano da prática pedagógica, que possibilita compreender o conhecimento científico, fruto das relações humanas no contexto social, político e econômico, exigindo do educador uma constante reflexão e aprofundamento sobre esses conhecimentos na prática pedagógica. (SANTA CATARINA, 2005, p. 17).

Para tanto, é essencial que se mobilizem emoções para promover o desejo da participação, explicitem-se as necessidades, motivos e meios para planejar ações conscientes, por meio das quais os sujeitos aprendem. Professores dos componentes curriculares da área Ciências da Natureza e Matemática, dispondo de tempo para encontros periódicos específicos, harmonizariam temas e tópicos de cada componente curricular, de maneira a garantir a articulação entre os conhecimentos, por exemplo, do instrumental matemático para utilização nas ciências, ou a sintonia de conceitos e complexidades, na modelagem microscópica de constituintes, fenômenos, processos físicos, químicos e biológicos. Práticas essas norteadas pelo marco teórico fundado na concepção histórico-cultural do conhecimento.

A concepção histórico-cultural [...], à medida que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de conhecimento, traz consigo a consciência da





responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. (SANTA CATARINA, 1998b, p. 11).

O despertar do desejo para a atividade formativa pode tomar a forma de atividades lúdicas e de estudo concebidas intencionalmente pelos professores; pode se apresentar como tarefa coletiva, em que cada um exercite suas próprias habilidades ou aspirações; pode se beneficiar de propostas surgidas em função de necessidades ou hábitos culturais das comunidades locais onde vivem os sujeitos.

O aprendizado deve ser apropriado às peculiaridades dos sujeitos da aprendizagem, garantindo a inclusão escolar e a efetivação do processo ensino aprendizagem, para isso será essencial garantir a todos o acesso à informação, inclusive pelo uso adequado da linguagem. Por isso, o desenvolvimento de conhecimentos da área Ciências da Natureza e Matemática deve se dar por meio do diálogo e dos saberes de cada estudante e das práticas culturais de sua comunidade – o que pode se revelar condição essencial para encontrar a motivação de cada um e o engajamento de cada coletivo para a condução das atividades.

Cumprir tal propósito depende de articulação e interação entre os componentes da área Ciências da Natureza e Matemática, assim como de um diálogo com as demais áreas, o que exige um planejamento coletivo, com tempo amplo de convívio entre os educadores e, sobretudo, de clareza do sentido da formação integral pretendida.

A interação e articulação desejadas são fundamentais para o êxito da construção do conhecimento científico desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. No entanto, para ocorrerem, dependem da percepção do professor, não apenas das possibilidades de ação, mas, também, dos elementos que dificultam a ação docente sob esta ótica. A Proposta Curricular de Santa Catarina já discorria sobre isso ao afirmar:

As interações se constituem em outro eixo organizador do trabalho pedagógico. Organizar o trabalho pressupõe um tipo específico de interações, ou seja, interações que possibilitem trocas, qualificando-as enquanto interações de aprendizagem. (SANTA CATARINA, 1998b, p. 23).

De fato, a coerência entre as atividades conduzidas em cada componente curricular da área Ciências da Natureza e Matemática, no percurso formativo, se dá tanto no eventual sentido instrumental de um componente para com os demais, a exemplo da Matemática como linguagem para as Ciências Naturais e Humanas, mas igualmente na convergência em torno de qualificações transversais, o que envolve valores como corresponsabilidade, solidariedade, cooperação e respeito às diferenças ao lado da formação desenvolvida nas áreas de Linguagens e de Ciências Humanas.

A linguagem compreendida como instrumento psicológico de mediação simbólica é inerente às diferentes áreas de conhecimento. Desta forma, o desenvolvimento





da linguagem de caráter científico-tecnológico e matemático se dá em exercícios de diferentes modalidades: oral, escrita, corporal, imagética e sonora, mediada por diferentes metodologias que resultem na produção autoral dos sujeitos da aprendizagem.

No âmbito da formação científica, a diversidade humana em todas as suas manifestações não deve ser simplesmente tolerada, mas explicitamente abordada em sua riqueza, apreciada em sua beleza e respeitada em suas singularidades. Ao considerar especificidades humanas (sensorial, motora, cognitiva, cultural ou comportamental) é preciso que estas sejam reconhecidas, levando-as em conta para garantir o direito ao aprendizado de tudo e de todos, não para diminuir as ambições formativas.

Aliás, a área de Ciências da Natureza e Matemática pode promover uma melhor compreensão da diversidade humana. Há, por exemplo, características culturais das comunidades indígenas, quilombolas e do campo, que podem ser tratadas com a atenção merecida, com uma abordagem que reconheça saberes e fazeres e sua relação com o espaço, tempo e territorialidade, e faça uso das diferentes linguagens. Assim, ao longo da Educação Básica, com base nos conceitos da área Ciências da Natureza e Matemática, pode-se, efetivamente, problematizar as muitas formas de exclusão, violências, preconceitos e discriminações, possibilitando o enfrentamento do machismo, do sexismo, do racismo, da homofobia e da xenofobia. A escola será, dessa maneira, um espaço democrático de debate, transformação social e minimização das desigualdades.

As percepções do ambiente e do próprio corpo, dos fenômenos, substâncias, espécies e ciclos naturais, assim como dos processos e equipamentos tecnológicos de vivência cotidiana, constituem espaços apropriados para problematizações e para a reconstrução progressiva de conhecimentos científicos.

Assim, a apropriação de conceitos da área Ciências da Natureza e Matemática se dará associada ao desenvolvimento de técnicas, recursos e procedimentos de vivência pessoal e coletiva, como cuidados consigo mesmo e com quem se convive, exercitando a alteridade responsável. Por exemplo, a investigação dos sistemas de produção e de serviços pode promover a elaboração de conceitos científicos e o desenvolvimento de estratégias de intervenção prática e de percepção crítica e, nessa medida, de participação social e política.

Os espaços que ambientarão essas apropriações e investigações serão, por exemplo, a dinâmica dos transportes e esportes, a problemática das fontes e demandas energéticas, a variedade biológica dos ecossistemas próximos e distantes, a apropriação humana dos recursos da litosfera, hidrosfera, atmosfera e biosfera, em associação com o estabelecimento de relações de contagem, quantificação, ordenamento, modelagem algébrica ou sistematização estatística ou geométrica.





2.3.2 As Ciências da Natureza e a Matemática no percurso formativo da Educação Básica

De acordo com a compreensão de percurso formativo apresentada na introdução desta Proposta Curricular, os assuntos tratados em cada componente curricular devem ter complexidade de acordo com os diferentes momentos do percurso formativo dos estudantes. A área Ciências da Natureza e Matemática ganha organicidade a partir de objetivos formativos comuns e conceitos fundantes que serão trabalhados ao longo do percurso, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No entanto, há um conjunto de temas, mais próximos da vida da criança nas fases iniciais e envolvendo aspectos sociais e mais amplos nas fases finais, que deverão ser tratados especificamente, garantindo que todos os Componentes Curriculares que compõem a área Ciências da Natureza e Matemática convirjam para a formação integral dos sujeitos da aprendizagem.

No que se convencionou denominar como Educação Infantil, assim como nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o brincar, o jogar e o manipular materiais são essenciais para desencadear a aprendizagem prazerosa, para o aprendizado da área Ciências da Natureza e Matemática, envolvendo conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidado e atenção, seriedade e riso, efetivos para o desenvolvimento integral da criança.

Crianças questionam, expressam dúvidas e formulam hipóteses diante de situações. Assim, nesses momentos do percurso formativo, é ainda mais desafiadora a relação entre as dimensões cognitivas e as socioafetivas. A educação de crianças não pode, pois, segregar o conhecimento e o aprendizado das Ciências Naturais e Matemática, por exemplo, em função do sexo e/ou gênero da criança. Meninos e meninas devem ter acesso aos materiais pedagógicos, disponíveis na escola, garantindo, com isso, para ambos, a interação tecnológica, a imitação de papéis adultos, a vivência de diferentes profissões e a aquisição das específicas habilidades e atitudes proporcionadas pela interação criança-brinquedo/artefato-tecnologia-conceitos.

Para tanto, diante de fatos, fenômenos e processos naturais ou tecnológicos, os professores mediarão na criança a formulação de dúvidas, a elaboração de hipóteses, sua discussão e possível verificação, com respostas, confirmações e refutações registradas em textos, ainda sem a preocupação do rigor da redação científica, mas rico em experiências, depoimentos de familiares e amigos, como passo essencial para a construção do conhecimento e letramento científico.

As noções matemáticas são introduzidas de distintas formas, por materiais manipuláveis, imagens, histórias orais, entre outros, numa fase em que os aspectos





lúdicos, ou seja, o brinquedo e os jogos são essenciais. Práticas e conhecimentos pessoais e espontâneos podem constituir base para as crianças se relacionarem com conceitos empíricos sobre objetos, propriedades, denominações e emprego cultural, assim como com instrumentos, suas representações ou modelos, culminando com o desenvolvimento da capacidade de representar grandezas, ordenações e formas.

Apartir da manipulação, observação de objetos e reflexão sobre eles, a criança percebe as diferentes formas e grandezas. Na atividade do jogo de papéis, ela se relaciona com outras pessoas e, ao fazer isso, reconstitui aspectos da realidade e se comunica a respeito deles. Essa atividade é de fundamental importância para a criança, pois desencadeia a aprendizagem envolvendo conhecimentos, afetos, valores, cuidado, atenção, seriedade, riso, emoção, entre outros aspectos essenciais para o seu desenvolvimento integral. Dessa forma, a Matemática e as Ciências da Natureza devem ser entendidas como uma linguagem e fazer parte do processo de alfabetização e letramento, favorecendo significativamente os futuros processos de mais ampla apropriação científica. Nisso, é essencial lembrar que a criança já é um sujeito curioso, capaz de levantar dúvidas e elaborar hipóteses, mais do que de simplesmente ouvir explicações.

Os Componentes Curriculares da área Ciências da Natureza e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, sem precisar perder seu caráter lúdico e de promoção da curiosidade em desafios ambientados no contexto dos sujeitos da aprendizagem, já podem ser tratados com maior critério conceitual e envolver sistemas mais complexos, como a discussão mais específica de grandezas discretas e contínuas, uma percepção do caráter sistêmico e relacional da vida, os ciclos naturais, seu aproveitamento energético e o próprio corpo humano em sua constituição e relação com o meio. Também o estabelecimento de relações causais já pode ser trabalhado com maior critério ou rigor.

Desde a Educação Infantil já se busca desenvolver o perfil investigativo, a curiosidade, a observação dos fenômenos, o estabelecimento e comprovação de hipóteses e a experimentação, considerando desde os conceitos espontâneos num diálogo que antecede o refinamento científico. Mas dando continuidade ao percurso formativo na Educação Básica, o Ensino de Ciências que precede ao ensino de Química, Biologia e Física do Ensino Médio, é um processo de construção de conceitos em atividades lúdicas mais elaboradas, assim como no desafio do enfrentamento de situações-problema compatíveis com o interesse juvenil.

Nesse processo podem ser utilizados, por exemplo, recursos como jogos, brincadeiras, visitas técnicas a museus, propriedades rurais, estações de tratamento de água e de esgoto, aterro sanitário etc., para a observação de fenômenos naturais, sua explicação





e exemplificação, nas relações entre diferentes âmbitos, bem como para a observação da sociedade em sua forma de organização, meios de transporte, de comunicação e as tecnologias associadas.

Nesse momento do percurso, a articulação desejada entre a área Ciências da Natureza e Matemática e as demais, ocorrerá através de uma ação docente coletivamente planejada, pautada em objetivos formativos e conceitos fundantes, assim como necessariamente contextualizada, de forma a garantir o diálogo entre os diferentes Componentes Curriculares. O conhecimento construído, em sua totalidade interdisciplinar, tem sua relevância na medida de sua atualização, ou seja, com preocupação relativa à obsolescência diante da acelerada dinâmica dos processos científicos e sociais, mas com atenção à permanência do sentido formativo.

Portanto, a apropriação de conceitos para a construção do conhecimento científico surge com a necessidade de aprofundamento, sistematização e abstração, evitando a formação de lacunas da Educação Básica e nesse caso, especificamente, entre o final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. O documento da PCSC nos diz que

[...] os conceitos científicos não se constituem diretamente a partir das ações imediatas dos indivíduos, ou seja, são sistematizados através de interações educativas. [...] o conceito será ampliado para um grau de generalização e abstração cada vez maior [...]. (SANTA CATARINA, 1998b, p. 20).

Ao final do percurso formativo, já no Ensino Médio, os Componentes Curriculares ganham especificidade disciplinar, de forma que a Biologia, a Física, a Química e a Matemática, ainda que apresentadas também em contexto vivencial e prático, como resultados de processos históricos relacionados ao desenvolvimento das formas de produção e de serviços, passam a ser trabalhadas com maior profundidade teórica, assim como com maior especificidade conceitual disciplinar, como se pode sinteticamente mostrar.

O que caracteriza a Biologia é lidar com sistemas vivos, ambientes complexos como ecossistemas com suas espécies e suas interações, e até especialmente a vida humana, altamente interferente na biosfera. O que distingue a Química é a compreensão das substâncias com suas propriedades, transformações, trocas energéticas e composições atômicas. O que especifica a Física é a sistematização de regularidades de toda matéria e energia, em seus movimentos, suas múltiplas interações e suas constituições elementares. O que caracteriza a Matemática é a conceituação de grandezas, formas, ordens e distribuições, assim como a operação e manipulação com tais conceitos. Mas o que se pode mostrar, com grande clareza, é que tais características não separam esses componentes, pelo contrário os integram em uma única área de conhecimento, por conta de procedimentos, objetivos e conceitos.





Vale acrescentar que há elementos conceituais unificadores, como a energia, que não somente estabelecem pontes dentro da área Ciências da Natureza e Matemática, como também podem ser transpostos para as demais áreas. Por exemplo, na Geografia, a compreensão das matrizes energéticas estará diretamente relacionada à das ciências, quantificada pela Matemática e indiscutivelmente próxima a questões de natureza política e social; como já se disse em outro momento, os conceitos científicos são historicamente construídos no fazer das relações sociais. Constituem-se no próprio processo de aprendizagem e representam a história do sujeito, crítico, livre, responsável e consciente dos seus direitos e deveres (SANTA CATARINA, 2001).

No que se refere à Matemática, uma sequência mais articulada entre o já visto e o ainda por ver é relativamente natural, mas não dispensa o esforço de seguir uma linha de consistência, para que as operações mais elementares deem gradativamente lugar, por exemplo, a maiores abstrações geométricas, algébricas e estatísticas. No entanto, a maior especificidade nessa fase do percurso formativo não justificaria que o conjunto dos conhecimentos científicos constitua partes desarticuladas entre si e descompassadas, trabalhados no Ensino Fundamental no componente designado Ciências.

Em boa parte, são os mesmos processos e sistemas observados pelas crianças que serão agora examinados sob novos ângulos ou com novos critérios, e isso demanda que se trabalhe com consciente continuidade. Assim, processos naturais, animais, veículos, equipamentos e sistemas que foram tratados em momentos anteriores do percurso devem ser agora retomados a um só tempo dando prosseguimento, porém, em termos de novas abordagens. Analogamente, objetos de estudo tratados sob perspectiva técnica e científica, podem ser no mesmo contexto também dimensionados ou quantificados sob perspectiva matemática.

Algo equivalente pode ser dito sobre a forma com que cada componente curricular pode e deve se articular com os demais. O fato de a Física tratar de conceitos e leis envolvendo os movimentos, os processos termodinâmicos, eletromagnéticos e quânticos, como a interação entre luz e matéria, não desvincularia esta ciência da Química que igualmente envolve átomos com suas interações não menos quânticas, trata de combustões que produzem trabalho mecânico, nem sequer a fragmentaria diante da Biologia, cujos movimentos e trocas de calor obedecem às mesmas leis, e cujos processos moleculares são igualmente quânticos.

Com este entendimento, e procurando minimizar a distância e os obstáculos entre os Componentes Curriculares da área Ciências da Natureza e Matemática, antes de revelar em mais detalhes as especificidades de cada um deles, interessa apresentar o que os une e os integra numa única área do conhecimento humano. Esse é o intuito do que se





segue: a revelação de seus procedimentos e objetivos formativos comuns, assim como os conceitos fundantes que caracterizam esta área.

2.3.3 Procedimentos, objetivos formativos e conceitos fundantes

Os procedimentos gerais de ensino e aprendizagem da área coincidem com os objetivos formativos, o que faz todo sentido, pois é essencial que se aprenda procedendo de forma coerente com os objetivos do aprendizado e, como será possível perceber, já se pratica esse aprender em consonância com as demais áreas do conhecimento, pois à compreensão científica se associam a ambientação no contexto, próprio das humanidades, assim como a capacidade de representação, própria das linguagens. Eis assim os procedimentos e objetivos formativos da área:

- **Ambientar** o aprendizado trabalhando em contextos científicos, tecnológicos e sociais que associem conhecimentos e valores.
- **Representar** elementos científico-tecnológicos desenvolvendo linguagens, imagens, símbolos, transposições e traduções das diferentes formas de expressão.
- **Compreender** o universo científico-tecnológico por meio da formulação de questões e dúvidas, da elaboração de hipóteses e de sua verificação prática.

Assim como esses procedimentos e objetivos presidem o aprendizado das Ciências da Natureza e Matemática, igualmente comuns a esta área do conhecimento, há **conceitos fundantes** que expressam os **objetos** de estudo, os processos que os envolvem e os **métodos** de investigação e construção do conhecimento científico:

- Os **objetos** de estudo da área são **matéria, energia, grandezas e formas**, tratando de quantidades e qualidades, identidades, elementos, substâncias e espécies.
- Os **processos** que envolvem estes objetos são as **transformações e conservações**, em termos de **movimentos, mudanças e evoluções**.
- Os **métodos** empregados para a busca do conhecimento envolvem **modelagem e sistematização**, da observação dos fenômenos à elaboração de **estruturas**, com suas **escalas, proporções e propriedades**, o estabelecimento de **relações causais** assim como **leis e princípios gerais**.

A forma pela qual esses conceitos fundantes são envolvidos pelos objetivos formativos, de um modo articulado coerente com a pretensão da formação integral do sujeito, pode ser ilustrada por meio de um diagrama.

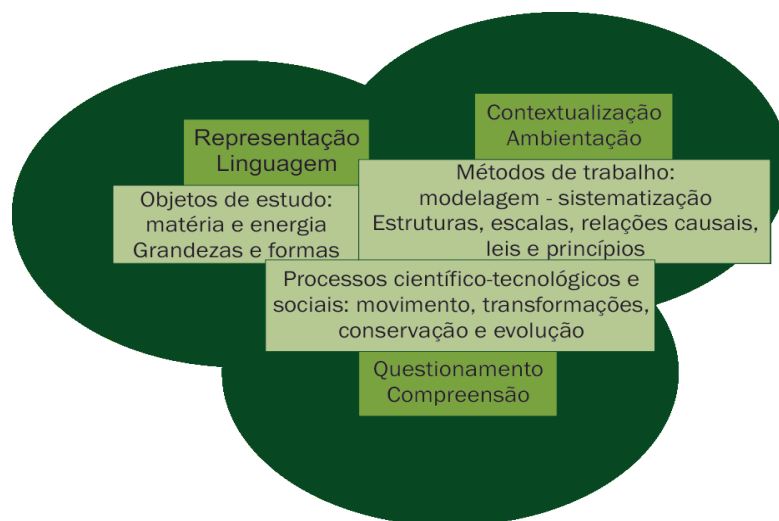
Com tal compreensão, o papel do professor da área Ciências da Natureza e Matemática é promover o reconhecimento, a utilização e a interpretação de fenômenos ou sistemas naturais e tecnológicos a partir dos modelos explicativos e representativos,





propondo e verificando alternativas para a compreensão dos processos, desenvolvendo habilidades práticas ao lado da valorização do conhecimento científico, atuando em contexto, desenvolvendo a linguagem ao promover conhecimentos.

Diagrama 1 – Conceitos fundantes e objetivos formativos



2.3.3.1 Os componentes curriculares da área no decorrer do percurso formativo

Uma vez apresentado o plano geral da desejada formação integral promovida pela área, pode-se situar a presença desses saberes na Educação Básica, desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, dedicando uma breve exposição a cada componente curricular.

Assim, a Matemática é concebida como linguagem, como instrumento conceitual e prático, recurso de modelagem e de análise para outras ciências naturais e sociais, tanto quanto para as artes, e em contextos contemporâneos ela se articula aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução das modernas técnicas de comunicação, informação e automação. O conhecimento matemático, com sua gênese na resolução de situações-problema associadas às necessidades humanas, é uma produção histórica e cultural que alcançou níveis elevados de abstração. Os conceitos matemáticos contribuem na formação integral dos estudantes em sua participação na vida social, econômica e política para compreensão da realidade, tendo como objetos de estudo deste conhecimento as grandezas e formas, desenvolvendo instrumentos para conduzir a vida pessoal, assim como para incorporar saberes científicos e suas correlações sociais.

Os conceitos matemáticos não são prerrogativas de pessoas com dotes especiais, mas, sim, possibilidade de todos. Para isso, desde a Educação Infantil, devem ser acessíveis a todas as pessoas para seu pleno desenvolvimento. A Matemática deve ser contextualizada e trabalhada de forma significativa, transformando as informações em conhecimentos que





durante o percurso formativo contribuam para a formação integral dos sujeitos, no que é essencial o papel do professor, responsável por tais relações e articulações.

Já a matéria viva, energizada pela radiação solar, processo energético que viabiliza a existência e manutenção da vida, constitui a centralidade conceitual da Biologia. A Biologia estuda a vida, presente em todo o percurso formativo, desde a Educação Infantil, quando as crianças se descobrem, através dos sentidos, como parte integrante de seu meio natural e social, questionando fatos e fenômenos naturais, observando o vivo e o não vivo em suas relações.

A unidade entre energia e matéria, por meio de transformações químicas básicas, como a fotossíntese, sustenta toda a espécie viva, numa sequência de incorporações de uma cadeia trófica, entre os chamados produtores primários e as espécies que deles dependem. A produção da variedade viva, nas transformações que promovem a diferenciação de espécies, decorre do próprio processo reprodutivo, de forma acidental ou derivada de combinação, e essa diversidade é depois selecionada pelas condições e contingências do meio natural. A conservação e transformação contínuas são a tônica permanente do complexo biológico.

A biosfera, como a parte viva do planeta onde ocorrem as relações entre os fatores bióticos e abióticos, características que fundamentam o conceito de vida, compreende o espaço de intervenção humana e seu impacto sobre o ambiente e as relações nele estabelecidas. Sob tal enfoque serão abordados os conceitos fundantes, os quais têm caráter relacional que permeia a Biologia, a Química, a Física e a Matemática.

Na mesma perspectiva da Formação Integral, a Física assume também papel importante, ao contribuir com o letramento científico e tecnológico, como integrante das Ciências no início da escolarização, e para seu aprofundamento subsequente, o ensino de Física deve ser contextualizado, centrado nos conceitos fundantes, ao longo de todo o percurso formativo, de forma dialogada e estimulante. No início da escolarização, o ensino de Ciências será parte essencial do letramento, na denominação e compreensão de materiais, estados físicos e ciclos naturais, por exemplo.

A amplitude das questões que mobilizam a Física é quase ilimitada em sua variedade e no âmbito em que se situam: Qual a origem do universo? Como ele é composto? O que caracteriza os estados físicos da matéria? Do que ela é constituída? Qual a relação entre matéria e energia? Quais os tipos de energia? O sol é fonte inesgotável de energia? O que são energias renováveis? Como funciona um forno de micro-ondas? E a máquina de raios-X? O que são ondas eletromagnéticas e de que forma interagem com a matéria? O que são ondas ionizantes? Quais são os riscos na exposição a essas ondas?





Quanto à Química, numa sociedade de rápidas e complexas transformações na produção e no ambiente, ela tem papel preponderante na busca e elaboração de materiais, substâncias, métodos e no monitoramento ambiental. Uma sociedade tecnológica exige maior participação crítica e autônoma, o que envolve igualmente o conhecimento científico. Portanto, a Química tem sua contribuição para que os estudantes desenvolvam conhecimentos da ciência e da tecnologia, com seus impactos sociais e ambientais, essenciais para atitudes responsáveis em suas práticas pessoais e profissionais.

Com base nos conceitos fundantes – conservação e transformação, energia e matéria, modelagem, escala e proporção –, a Química busca apresentar na escola o conhecimento de forma contextualizada, ambientando o estudante em seu meio vivencial, promovendo seu domínio das linguagens científicas, partindo da investigação e do questionamento. A Química promove a compreensão da extração e produção de substâncias e materiais a partir da litosfera (solo e subsolo) e da atmosfera e hidrosfera (ciclo da água), assim como da percepção das relações entre a matéria viva e não viva na biosfera (ciclo do carbono), como na agricultura (nutrientes, pH, adubação, agrotóxicos etc.), na produção de recursos tecnológicos (produtos de limpeza, produtos farmacêuticos, indústria alimentícia, substâncias e materiais de todo sistema industrial, como o de dispositivos eletrônicos). Essa presença se reflete no dia a dia dos sujeitos da aprendizagem e ao longo da vida. Dessa forma encontra-se lugar para a Química ao longo de todo o percurso formativo, da criança ao adulto.

2.3.3.2 Sobre o método: a relação entre procedimentos e objetivos formativos

Desde o início do percurso formativo é importante considerar o sujeito em sua integralidade, como um ser biológico, afetivo, social, histórico e cultural em contato com o meio físico e social. O sujeito da aprendizagem é agente de conhecimento que traz para a escola a sua visão de mundo e que leva para casa as reflexões sobre os conhecimentos sistematizados no contexto escolar. E como promover o questionamento é desenvolver o ser que aprende, eis algo que deve presidir a primeira relação entre procedimento e objetivo.

Sendo a sistematização parte essencial do percurso formativo, ao final da Educação Básica, todos os sujeitos serão capazes de compreender e intervir no mundo e, à medida que se alcancem níveis mais altos de abstração, incorporarão a seu acervo prático e teórico as funções e variações, com utilizações práticas em diferentes contextos, incluída sua representação algébrica. As formas e medidas, a partir das relações métricas em figuras planas e sólidos regulares, até sua representação analítica e os dados estatísticos e probabilidades, desde sua representação numérica até a análise estatística e probabilística de dados técnicos e sociais.





Em cada um desses campos, a apropriação científica dos conceitos pelos sujeitos da aprendizagem acontece na escola por meio de atividades que, respeitando potencialidades de cada faixa etária, promovem a pesquisa, a investigação e a formulação de hipóteses, valorizando os conhecimentos dos sujeitos em sua interação com o mundo matematicamente, contextualizando e vinculando sua vivência. Os conceitos matemáticos serão assim utilizados como ferramenta para que cada sujeito da aprendizagem se situe e atue no mundo.

Também os processos que envolvem a matéria e energia, por exemplo, apresentam diferentes abordagens ao longo do percurso formativo. Ou seja, iniciando-se na Educação Infantil de forma lúdica a partir da curiosidade da criança, avançam por aspectos relacionais e analógicos mais complexos próprios dos anos finais da Educação Básica. Os objetivos formativos e os conceitos fundantes, desde o início do letramento científico, devem ser trabalhados de forma significativa e contextualizada, partindo da realidade mais próxima e se ampliando em abrangência e profundidade, num avanço em espiral, não em etapas, de forma que os conteúdos possam ser revisitados com rigor conceitual crescente.

A discussão desses objetivos formativos e conceitos fundantes de transformação e conservação envolvem a compreensão dos processos físicos, químicos e biológicos que ocorrem simultaneamente em estruturas micro e macroscópicas, e resultam em alterações garantindo a manutenção e a transformação da vida. Tal dinâmica de intercâmbio de matéria e de energia não só promove a diversidade, como também a coordena, em diferentes dimensões de interdependência, cuja compreensão é essencial ao entendimento de equilíbrios e desequilíbrios ecológicos.

A elaboração de modelos e sua sistematização na compreensão dos fenômenos, com o estabelecimento de esquemas que permitem problematizar e estabelecer diálogos entre os componentes curriculares, ora leva a uma perspectiva científico-tecnológica, ora alcança o âmbito sociocultural. Isso envolve a produção histórica de inovações científicas e de seus impactos, desde processos que alteraram a dinâmica produtiva, como a pasteurização, até a nova gama de produtos como medicamentos e alimentos, muitos deles envolvendo organismos resultantes de manipulações genéticas.

Considerando os conhecimentos espontâneos do estudante e cotejando-os com a racionalidade científica à medida que o sujeito da aprendizagem avança no percurso formativo, a Física contribui para a formação de um sujeito crítico, capaz de perceber e entender os fenômenos do seu entorno e de desenvolver um encantamento com o descortinar do mundo natural e tecnológico promovido pela produção científica ao longo da história. Para tanto, são essenciais os recursos disponíveis, como os laboratórios, as atividades experimentais e as Tecnologias Dgitais de Informação e Comunicação (TDIC).





No decorrer do percurso formativo na Educação Básica, a seleção dos conceitos que norteiam as aulas de Física deve convergir com o objetivo da Formação Integral, para que os sujeitos possam ler, investigar, pensar e agir. Ela não pode ser ingênua, ocorrer no vazio, deixando de abrir possibilidades para uma compreensão mais abrangente de mundo. O conhecimento em Física (e nos demais componentes curriculares de todas as áreas) pode servir como uma ferramenta essencial para o indivíduo mudar sua forma de pensar e agir, com vistas ao desenvolvimento de capacidades reflexivas e investigativas, instrumentando o estudante para lidar com questões ambientais, crise de energia, notícias, intervenções médicas, equipamentos tecnológicos e constituição do universo, entre tantas outras questões da contemporaneidade.

Elegem-se, pois, os objetivos formativos e conceitos fundantes para nortear toda a abordagem, com vistas à promoção da ambientação, compreensão e representação dos diversos fenômenos físicos presentes no universo. A composição do universo é centrada em matéria e energia, que podem ser tomadas como conceitos fundantes ou unificadores da Física, pois onipresentes nos diferentes campos desta ciência, tanto do ponto de vista científico quanto tecnológico. Com esta abrangência professores e sujeitos da aprendizagem poderão construir noções da energia e da matéria coerentes com a produção científica e tecnológica atual. Sob este prisma a definição de energia não se limita à “capacidade de realizar trabalho”, nem a de massa como “aquilo que ocupa lugar no espaço”. A relevância desses conceitos fundantes é justificada quando se observam os processos que ocorrem no entorno e se percebe que, de alguma maneira, há o envolvimento da matéria e de alguma forma de energia em todos eles.

Ciências e Química abordam conceitos como as transformações presentes em todos os fenômenos da natureza que acompanham o estudante em seu percurso vivencial e formativo, destacando a importância das reações na obtenção de materiais, na extração e utilização dos recursos naturais e na correta destinação dos resíduos produzidos (tratamento de água, lixo, esgoto, e outros materiais ou rejeitos). Conceitualmente, estudam-se os fatores que influem na velocidade das reações, a conservação de massa, de energia e explicitam-se as proporções envolvidas. Assim, efetiva-se um trabalho pedagógico que propicie ao estudante compreender os conceitos científicos para compreender as dinâmicas do mundo produtivo e pessoal, e orientar sua atitude em relação a ele.

Neste âmbito, os conhecimentos matemáticos tornam-se potenciais instrumentos de leitura do mundo e intervenção por meio da análise e representação de dados que possibilitam uma compreensão das relações socioeconômicas. Nos diferentes movimentos de elaboração conceitual, um dos conceitos fundantes é o de grandezas, que perpassa todos os conceitos matemáticos demandados no percurso da Educação





Básica, pelo professor. No processo de elaboração conceitual, seja ele aritmético (número real e estatística), geométrico (geometria plana e espacial, não euclidiana) ou algébrico (sequências, equações, funções e matrizes), as grandezas contínuas e discretas se constituem em ponto de partida e de chegada, atribuindo significados ao trazer elementos importantes que irão compor um sistema mais amplo. É imprescindível evitar um ensino mecânico e superficial, promovendo o aprendizado da Matemática em contexto e alicerçado em conceitos fundantes, mobilizando o interesse dos estudantes.

O ensino de Matemática, em conjunto com as demais disciplinas, proporciona o desenvolvimento das capacidades intelectuais lógicas dos sujeitos e se fundamenta em práticas de protagonismo e autoria. Uma listagem de conteúdos matemáticos a serem transferidos linearmente no percurso formativo da Educação Básica empobrece e limita o desenvolvimento individual. Em suma, é preciso articular o ensino de Matemática à Formação Integral em atividade de estudo tendo como percurso a apropriação prática dos saberes, mas tendo também como objetivo a formação do pensamento teórico (abstração, generalização e conceito), que incorporam o movimento concomitante pela álgebra, geometria e aritmética.

Para tratar toda essa ampla problemática, é recomendável que se desenvolvam trabalhos em grupos, para a discussão acerca de temas atuais e relevantes, que se desenvolvam aulas práticas e experimentais, de forma a propiciar acesso e domínio da linguagem científica. Isso permitirá que todos possam problematizar as relações entre espécies vivas, ambiente e intervenção humana, situações propícias a formular questões, testar hipóteses e chegar a conclusões materializando neste campo sua Formação Integral.

Esta formação não será alheia à promoção de valores éticos, junto da construção de saberes específicos, condição essencial para compreensão da responsabilidade humana diante da diversidade como fenômeno biológico e social. A ética, neste sentido, deve ser tomada como fundamento metodológico e balizador do respeito à condição humana de “ser investigativo”, instigado a perguntar, duvidar sempre e ao mesmo tempo capaz de aceitar-se e compreender-se como sujeito autor de sua própria construção. Assim, diferentes temas serão abordados ao longo do percurso formativo na Educação Básica, compreendendo esta complexidade como instrumento de ampliação de discussões e debates dialéticos unindo e tensionando teoria e prática para ressignificar o fazer pedagógico.

A abordagem das transformações e conservações, presente não só na Física, é essencial para a contextualização e a compreensão da forma pela qual nos relacionamos com a natureza, potencializando o entendimento da evolução tecnológica e suas transformações ao longo do tempo. A Física dá condições aos sujeitos da aprendizagem para compreender o curso da energia ao passar de uma forma para outra, pois as diversas





formas de energia são intercambiáveis. E como a energia, da mesma maneira que a matéria, não é criada nem destruída, num ciclo sem princípio nem fim, em todo processo de transformação percebem-se também conservações, como as das quantidades de movimento trocadas nas colisões, mas conservadas no todo, ou como as de energia nas transformações, como a de calor em trabalho. Enfim, em todos os processos estudados, ao apontar as transformações, automaticamente, percebemos conservações.

Um último conjunto de conceitos fundantes está associado ao método de investigação, na forma com que se realizam medidas e se faz uso delas, propõem-se questões, levantam-se hipóteses, buscam-se respostas e elabora-se modelagem da natureza e de seus fenômenos. Questões interessantes, instigantes e que exigem reflexão evitam a teorização precoce e sem contexto, promotoras de desinteresse. A modelagem, como método científico ou como estratégia de ensino, se aplica a problemas reais ou verossímeis, que instigam e desafiam, despertando o interesse dos sujeitos da aprendizagem.

O acesso a modelos explicativos e representativos em Física, por exemplo, é essencial especialmente numa aula prática ao investigar e representar propriedades térmicas de materiais, resistência, maleabilidade e condutibilidade. Mesmo o uso adequado de um telescópio para identificar planetas e visualizar as crateras da Lua, conduz o estudante a questionar sua visão de mundo, permitindo a possibilidade de uma nova orientação no espaço astronômico por um novo modelo explicativo.

Dessa forma, a relação entre a matéria e a energia constitui-se em currículo vivo do ensino de Ciências, desde a Educação Infantil e o letramento científico, permitindo a compreensão das formas de geração de energia, sua relação com o consumo consciente e seus impactos ambientais. Nas reações químicas, as transformações envolvem mudanças qualitativas, lado a lado com a quantificação de massas e de energias, com suas conservações, tendo a energia ora como insumo, por exemplo, na eletrólise, ora como produto, por exemplo, na combustão. O crescimento econômico e a urbanização aumentaram significativamente a demanda da produção industrial e do desenvolvimento tecnológico, em associação com a demanda na produção de recursos necessários, com o correspondente aumento na exploração dos recursos naturais e gerando impacto ambiental. A consciência sobre esses processos é parte essencial da Formação Integral.

O aprofundamento na formação científica envolve a caracterização dos elementos químicos partindo de suas propriedades, seguindo-se de sua representação e modelagem, do macroscópico para o microscópico, enfocando a evolução dos modelos atômicos, incluindo modelos quânticos que permitem a compreensão da tabela periódica dos elementos. Ao mesmo tempo, se reconhece e apresenta a ciência como uma construção humana, associada ao desenvolvimento produtivo, buscando assim enfatizar a presença





das tecnologias em todos os períodos da história econômica e em todos os setores da vida. E como qualquer criança ou jovem vive ou observa a atual evolução científico-tecnológica no seu meio, o professor pode sinalizar e explorar tal percepção na construção dos conhecimentos das ciências.

Vale ressaltar que a escolha dos elementos conceituais deve ser uma opção da unidade escolar com foco na realidade da comunidade onde está inserida, partindo desta para a compreensão da realidade mais ampla, regional, nacional ou mundial, explicitando a importância do protagonismo do estudante, buscando a sua inserção na comunidade nos aspectos políticos, culturais e sociais. Por conseguinte, todos os conceitos fundantes, articulados com o projeto educativo da escola, permitem ao professor criar situações de aprendizagem de modo que o sujeito pense o mundo como objeto de seu questionamento, a começar pela realidade imediata de seu entorno.

2.3.3.3 A experimentação como característica essencial da área

Como característica da área Ciências da Natureza e Matemática há possibilidade de se executarem experimentações, de se refutarem ou confirmarem hipóteses, de se realizarem prospecções empíricas que antecedam modelagens ou elaborações teóricas. Ainda que haja aspectos só indiretamente verificáveis e dificilmente reproduzíveis, a exemplo da teoria da evolução das espécies, dificilmente os componentes dessa área teriam se desenvolvido sem seu caráter experimental.

Os conceitos cotidianos são construídos pela observação, manipulação e vivências. Por exemplo, a partir de suas experiências a criança pode construir o conceito de cachorro, associando as características daquele animal específico (sem diferenciar raça, tamanho, etc.), chamando de 'au-au' todos os animais de quatro patas. (SANTA CATARINA, 1998b, p. 20).

Também por esse caráter, o aprendizado dessas ciências em muito se beneficia da prática de observações experimentais, em laboratórios formais ou em gravações visuais de experimentos disponíveis em diferentes mídias, em demonstrações em sala de aula ou em observações de campo e de outras circunstâncias extraclasse, nas quais é essencial a prática do registro do observado pelos estudantes, em que também se desenvolve a competência do relato fidedigno.

A especificidade dos componentes desta área também se manifesta no plano da experimentação didática, de forma que as práticas pedagógicas utilizem os materiais manipuláveis para o ensino de Matemática, para exercícios de contagens, probabilidades, medidas ou modelagens, que apresentam características muito diferentes de laboratórios de Química, Biologia ou Física, seja nos dispositivos e aparelhos necessários, seja nos espécimes e procedimentos.





Laboratórios básicos equipados e com pessoal de apoio, além de laboratórios de demonstração, seriam sempre desejáveis, assim como o acesso à internet, fonte de inúmeros registros experimentais reais ou virtuais, contribuiriam para a construção do conhecimento científico, aliado a observações de campo. Aliás, nada substitui verificações de situações reais, por exemplo, no convívio e inter-relação de espécies vivas em ambientes naturais, rurais e urbanos, ou em movimentos no trânsito, nos esportes e mesmo nas residências e em equipamentos térmicos, mecânicos e de iluminação e comunicação nas próprias escolas.

Experimentações formais e controladas, com registro de observações individuais ou coletivas, dependem de disponibilidade e condições para sua efetivação. Os professores podem necessitar de tempo e recursos para a realização dessas atividades, o que transfere à gestão da escola e aos sistemas de ensino a responsabilidade por propiciar essas condições como parte do projeto educativo.

2.3.4 A avaliação nas Ciências Naturais e na Matemática

A avaliação a serviço dos objetivos formativos da área, quando revela não aprendizagem, demanda outras oportunidades para a formação, em lugar de mera retenção do sujeito, evitando a postergação de insuficiências. A classificação dos estudantes em ‘aprovados’ ou ‘reprovados’, apenas no final do período, em que a legislação eventualmente determine a retenção, é o principal desvio a ser superado. Uma avaliação processual, contínua e diagnóstica permite às Ciências Naturais e à Matemática um caráter instrumental e emancipatório.

Instrumentos avaliativos específicos da área devem ser explorados continuamente, como o monitoramento da experimentação, observação, registro, análise e sistematização dos fenômenos. Por outro lado, reconhecendo o peso desta área de conhecimento nos processos competitivos de seleção, a exemplo do ENEM e dos vestibulares, a área Ciências da Natureza e Matemática não pode comprometer seu caráter formativo amplo em função de perspectivas meramente classificatórias.

O documento elaborado pelo grupo de trabalho Ciências da Natureza e Matemática contou com contribuições recebidas de centenas de professores pelos meios de comunicação não presencial disponibilizados no período em que se promoveu a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina. O objetivo central foi orientar e subsidiar de forma direta as práticas escolares, sem particular ênfase a etapas, ou a nítidas demarcações entre os componentes curriculares da área de conhecimento, mas voltado a uma Formação Integral. Com esse propósito, o documento produzido pretende orientar o percurso de atividades dos que aprendem, em lugar de ser mera lista de conteúdos dos que ensinam.





Cabe ressaltar a necessidade do respeito à diversidade humana em todas as suas múltiplas dimensões. Uma das prerrogativas desta Proposta é constituir-se em diretriz maior para que todos os sujeitos que integram as comunidades, escolares ou não, tenham respeitadas sua dignidade e direito de opção, seja ela voluntária ou ditada pela própria natureza humana. Outro aspecto a ser considerado é a percepção de totalidade de mundo, homem, sociedade, necessária aos professores e, sobretudo, buscando amparo nos fundamentos histórico-culturais do conhecimento.

O caráter crítico, histórico e cultural de nossos pressupostos não se traduz neste texto em mera expressão teórica do que se pretende cumprir, mas, sobretudo em proposições de ações, para as quais a escola é o território central. A área Ciências da Natureza e Matemática é fundamental, quando articulada com o desenvolvimento das áreas de Linguagens e Ciências Humanas, para a efetivação da Formação Integral. Esta só se realiza com a compreensão de cada criança, jovem ou adulto como protagonista de sua realidade em seu contexto, ou seja, com o explícito objetivo de emancipar cada um para atuação consciente num projeto de vida em sociedade.





Referências

ARAUJO, Silvia Maria de. **Sociologia**: um olhar crítico. São Paulo: Contexto, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010. [1920-24].

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **Rádio escolar**: uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Cortez, 2012. 163p.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 1994.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.

_____. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física? **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTO, Frei. **Fome de Deus**: fé e espiritualidade no mundo atual. São Paulo: Paralela, 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999. 199p.

BONINI, Adair.; FURLANETTO, Maria Marta. (Org.). **Gêneros textuais e ensino-aprendizagem**. Tubarão: Editora da Unisul, 2006. 230p.

BORTOLOTTI, Nelita. **A Interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 166p.





BRACHT, Valter. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006. p. 97-105.

_____. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

_____. *et al.* **Metodologia de ensino da Educação Física**. Porto Alegre: Cortez, 1992.

_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: UFES, 1997. 129p. (Coleção Gnosis, v. 8).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer nº 14, de 18 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1999a.

BRASIL. Resolução CES nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 1999b. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 mar. 2001b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras





ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 nov. 2003a.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003b.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 out. 2003c.

BRASIL. **Plano Nacional de Política para as Mulheres**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004a. 104 p.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 jun. 2004b.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 fev. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.261, de 20 de novembro de 2007. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 nov. 2007b.

BRASIL. Decreto nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jul. 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008b.





BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 abr. 2008c. Seção 1, p. 25.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008d. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008].

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 maio 2009a.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 ago. 2009b.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 nov. 2010a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jul. 2010b.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 2010c.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3). Brasília, DF: SEDH/PR, 2010d.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2010e. Seção 1, p. 824.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 4. ed. Brasília, DF: SDH, 2011a.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional





da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 jun. 2012a. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jun. 2012b. Seção 1, p. 70.

BRASIL. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2012c. Seção 1, p. 7.

BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Elaboração de texto Tereza Moreira. Brasília, DF: MEC, 2012d.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. **Programa Nacional Escolas Sustentáveis**. Versão preliminar de 02 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BURITY, Valéria et al. **Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional**. Brasília, DF: ABRANDH, 2010. 204p.

CALDART, Roseli. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS; Sonia Meire Santos Azevedo. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Educação Articulação por uma Educação básica do Campo, 2004. p. 10-31. (Coleção Por uma educação básica no campo, v. 5).

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CENTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS E INOVAÇÃO. **Inspirados pela tecnologia**,





norteados pela pedagogia: uma abordagem sistêmica das inovações educacionais de base tecnológica. Florianópolis: OCDE, 2010.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação em Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília, DF: MEC, SEA, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A lei de diretrizes e bases e o impacto na escola pública brasileira. In: VALE, José Misael Ferreira et al. (Orgs.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva; Atual, 2002. p. 29-34.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Progreso, 1988.

_____. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

ELKONIN, Daniil B. **Psicología do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-743, set.-dez. 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 243-256, out.-dez. 2009.

_____.; PICH, Santiago. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. **Impulso**, Piracicaba, v. 22, n. 53, p. 25-36, jan.-abr. 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST:** formação e territorialização. São Paulo: Hucitec, 1999.





_____.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-63.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso**. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Indicações para o estudo do movimento corporal humano a partir da dialética materialista. **Revista Brasileira de Educação Física**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 197-200, 1990.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

_____.; _____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010.

GUERREIRO, Laureano. **A Educação e o sagrado**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HEBERLE, Viviane M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, Kleber Aparecido da et al. (Orgs.). **A**





formação de professores de línguas: novos olhares. Campinas: Pontes, 2012. v. 2, p. 83-106. Coleção NPLA, v. 25.

_____. Um olhar sobre a sala de aula de língua estrangeira: questões a serem observadas. In: COSTA, M. J.; ZANATTA, M.; ZIPSER, M.; (Org.). **Línguas:** ensino e ações. Florianópolis: UFSC, 2002. p. 99-114.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

_____. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, consciencia y personalidad.** Buenos Aires. Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito.** Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LONGAREZI, Andrea Maturano; FRANCO, Patrícia L. J. Leontiev: A vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **O ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 67-110.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Cassimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2011.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (Coord.). **Controle da variação de quantidades.**





Atividades de ensino. São Paulo: USP, 1996. Textos para o ensino de ciências n. 7. (Oficina Pedagógica de Matemática).

NASCIMENTO, Rosemy da Silva. **Instrumentos para prática de educação ambiental formal com foco nos recursos hídricos**. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico; Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2003.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. 5. ed. Brasília, DF: OIT Brasil, 2011.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. 2014. 319 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. 3. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2009.

PERES, Talitha de Carvalho; FREITAS, Raquel Aparecida Marra de Madeira. Ensino desenvolvimental: uma alternativa para a educação matemática. **Poiésis**, Tubarão, v. especial, p. 10-28, jan./jun. 2014.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTA CATARINA. Educação ambiental. In: **Proposta Curricular de Santa Catarina**: temas multidisciplinares. Florianópolis: IOESC, 1998a.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio - disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. **Diretrizes 3**: organização da prática escolar na educação – conceitos





científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental; Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005. 192 p.

SANTA CATARINA. Lei nº 14.408, de 10 de abril de 2008. Institui a Política de Prevenção à Violência contra Educadores na rede de ensino fundamental e médio do Estado de Santa Catarina. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 11 abr. 2008. DOSC nº 18.340.

SANTA CATARINA. Resolução nº 132, de 15 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 16 dez. 2009.

SANTA CATARINA. Decreto nº 3.726, de 14 de dezembro de 2010. Regulamenta o Programa Estadual de Educação Ambiental de Santa Catarina - ProEEA/SC. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 14 dez. 2010. DOSC nº 18.990.

SANTA CATARINA. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

SANTA CATARINA. Resolução nº 182, de 19 de novembro de 2013. Estabelece normas complementares para o Credenciamento, Autorização de Cursos e seu Reconhecimento, Mudança de Instituição Mantenedora, Sede/Endereço e Denominação de Estabelecimentos de Ensino, de Educação Básica e suas modalidades, integrantes do Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 20 dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-201, 1997.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 489-506, 2007.

SILVEIRA, Renê J. T. Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 77-118.





SMOLKA, Ana Luiza. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GOES, Maria Cecília Rafael de. **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa**: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Florianópolis, SC. 2012. 378 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2012.

TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. especial, set. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/3396/2054>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Convite à Estética**. Trad. Gilson Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, jul. 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina**. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.







Bibliografia de apoio

ALMEIDA, Maria E. B. de. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de *web* currículo. **Revista e-curriculum**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, abril 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **O Freudismo**: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BANIWA, Gersen. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NOTZOLD, Ana Lucia Vülfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. (Orgs.). **Etnohistória, História Indígena e Educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

BENVENUTI, Juçara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tania Beatriz. (Orgs.). **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**. Porto Alegre: Evangrafe, 2013. 376 p.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (Orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília, DF: MEC, 2006. 370p. Coleção educação para todos.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Constituição** (1988). Org. Juarez de Oliveira. (Série Legislação Brasileira) 4. ed.





São Paulo: Saraiva. 1990. 168 p.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 9 ago. 2014.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC; SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 37. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2006. 45 p.

BRASIL. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Relatório de pesquisa**: contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. Brasília, DF: MEC; Porto Alegre: UFRGS, 2009.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NOTZOLD, Ana Lucia Vülfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. (Orgs.). **Etnohistória, História Indígena e Educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

BUENO, Eduardo. Introdução. In: NÚÑEZ, Alvar. **Cabeza de Vaca**: naufrágios e comentários. Porto Alegre: LPM Pocket, 1999.

CARVALHO, Carla. Da relação com o saber em arte. In: PINO, Angel; SCLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar. (Orgs.). **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. Curitiba: CRV, 2010. p. 101-117.

CEDRO, Wellington Lima; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; ROSA, Josélia Euzébio da. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 427-445, 2010.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: EDUFSC, 1999.





COSTA, Rodrigo Garret da; PASSERINO, Liliana Maria; ZARO, Milton Antonio.

Fundamentos teóricos do processo de formação de conceitos e suas implicações para o ensino e aprendizagem de Química. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 31-46, 2012.

DALLARI, Dalmo de Abreu; CUNHA, Manuela Carneiro; VIDAL, Lux. **A questão da terra indígena**. São Paulo: Global, 1981. 184 p. Cadernos da Comissão Pró-Índio, n. 2.

DAMAZIO, Ademir; ROSA, Josélia Euzébio da ; EUZÉBIO, Juliana da Silva. O ensino do conceito de número em diferentes perspectivas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 209-231, 2012.

DAMAZIO, Ademir; ROSA, Josélia Euzébio. Educação matemática: possibilidades de uma tendência histórico-cultural. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 33-53, 2013.

DUARTE, Newton. **Individualidade para si**: uma contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. 227 p.

DUTRA, Claudia Pereira et al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: revista da educação especial, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

EQUADOR. Constitución del Ecuador (2008). **Constitución de la República Del Ecuador** Quito: Asamblea Constituyente, 2008. Disponível em: <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205p.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. João Wanderley Geraldi. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana. (Orgs.). **Conversas com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2003. p. 77-90.

GODOY, Clayton Perón; RABELO, Marcos Monteiro. (Orgs.). **Comunidades negras de Santa Catarina**: narrativas da terra, ancestralidade e ruralidade. Florianópolis: IPHAN, 2008. 75p.





HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

HENRIQUES, Ricardo *et al.* (Orgs.). **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, DF: MEC; SECADI, abr. 2007. Caderno 3.

HOBOLD, Ediséia Suethe Faust. **Proposições para o ensino da tabuada com base nas lógicas formal e dialética**. 2014. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

KOLLING, João Inácio. **Antropocentrismo e ecopedagogia**. Textos acadêmicos. Santa Rita do Trivelato, MT: padrejoaoinacio.blogspot. Disponível em: <<http://padrejoaoinacio.blogspot.com.br/2013/10/antropocentrismo-e-ecopedagogia.html>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

KRUG, Andrea. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: LEITE, Ilka Boaventura. (Org.). **Negros no Sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

_____. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Lisboa. v. 4, n. 2, 2000.

LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1998. 228 p. Educação crítica.

LIMONTA, Sandra Valéria. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 47-68, 2012.

MARKUS, Cledes; GIERUS, Renate. **O bem viver na criação**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 49, dez. 1999.

MOLL, Jaqueline. **Os tempos da vida nos tempos da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Matemática na infância. In: MIGEIS, Marlene da Rocha; AZEVEDO, Maria da Graça. (Orgs.). **Educação matemática na infância**: abordagens e desafios. Villa Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 39-64. Coleção biblioteca do professor.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo,





identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2000. p. 15-34. Cadernos PENESB, v. 5.

OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO. **O que é a escola pública laica?**

Conceitos. Rio de Janeiro: OLE, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/artigo/28/conceitos/o-que-e-a-escola-publica-laica/>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de. Uma sociedade de bem-viver. **Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre, ed. 425, 14 abr. 2012. Saúde e Bem-viver, p. 14.

PERES, Talittha Fernandes de Carvalho. Matemática no Ensino Médio: ensino para a formação de conceitos e desenvolvimento dos alunos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 173-196, 2013.

PESQUISA “Geração Camisinha”, realizada pelo Programa de Controle e Prevenção das DST/AIDS da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo. **Isto É**, São Paulo, n. 1340, de 07 de junho de 1995.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2009. 62p.

ROHR, Alfredo J. O sítio arqueológico do Balneário de Cabeçudas. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 22, n. 6, 1973.

ROMÃO, Jeruse. **Diversidade na educação**: notas para reflexão inicial. Comunicação apresentada no I Seminário da Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, Balneário Camboriú, 2014.

ROSA, José Euzébio da. **Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar**: inter-relações dos sistemas de significações numéricas. 2012. 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTA CATARINA. **Documento síntese dos estudos e das discussões do grupo de produção da área de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Florianópolis: SED, 2014. 63p. (mimeo).

SATO, Michèle. É preciso ousar mudanças. **Pátio Ensino Fundamental**, Porto Alegre, n. 64, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/7853/e-preciso-ousar-mudancas.aspx>>. Acesso em: 29 jun. 2014.





SBARDELOTTO, Moisés. Descolonização e viver bem são intrinsecamente ligados. Tradução de Anete Amorim Pezzini. **IHU on-line**, n. 340, p. 1-2., ago. 2010.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território das definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, n. 10, jun. 2002.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 1999.

TORO A, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. Brasília, DF: UNICEF, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. (Org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

VÁZQUEZ, Milton Cáceres. **Educação intercultural**. Palestra apresentada no SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS E DESENVOLVIMENTO 2. e CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS INDÍGENAS 2.. Chapecó, maio 2014.

VILLARES, Luiz Fernando. **Direito e povos indígenas**. Curitiba: Juruá, 2009.

WIGGERS, Verena. Estratégias metodológicas pertinentes à sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola. In: FLOR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. (Orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: EdUFSC, 2012. p. 97-114.





