



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone/Fax: (0xx41) 3346-8989 - saopedroapostolo@ibest.com.br

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

CURITIBA

2009



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	2
2. MARCO SITUACIONAL	20
2.1 IDENTIFICAÇÃO	20
2.2 QUADRO DEMONSTRATIVO:	21
2.3 QUADRO PERMANENTE DOS FUNCIONÁRIOS	22
2.4 HISTÓRICO DO COLÉGIO	28
2.5 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR	30
3. MARCO CONCEITUAL	35
3.1 CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE	35
3.2 CONCEPÇÃO DE HOMEM	36
3.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	37
3.4 CONCEPÇÃO DE ESCOLA	38
3.5 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	38
3.6 ENSINO APRENDIZAGEM	40
3.7 CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA	40
3.8 CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO	41
3.9 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	42
4 CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO	45
4.1 CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO 46	
5 MARCO OPERACIONAL	49
6 REDIMENSIONAMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	51
6.1 LINHAS DE AÇÃO E A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR, NA PERSPECTIVA ADMINISTRATIVA, FINANCEIRA E POLÍTICO EDUCACIONAL	53
6.2 AÇÕES QUE ENVOLVEM OUTRAS INSTITUIÇÕES E/OU ESPECIALIDADES CURRICULARES	54
6.3 ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO	54
6.4 ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	56
6.4.1 Justificativa	56
6.4.2 Objetivos do Estágio	56
6.4.3 Locais de realização do estágio	56



6.4.4 Distribuição de carga horária (por semestre, período, módulo,...)	57
6.4.5 Atividades do Estágio	57
6.4.6 Atribuições do estabelecimento de ensino	57
6.4.7 Atribuições do coordenador de estágio	58
6.4.8 Atribuições do órgão/instituição que concede o estágio	58
6.4.9 Atribuições do estagiário	59
6.4.10 Forma de acompanhamento de estágio	59
6.4.11 Avaliação do estágio	60
6.5 AÇÕES RELATIVAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS, CONSELHEIROS E PAIS	61
6.6 QUALIFICAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS PEDAGÓGICOS, SALAS, BIBLIOTECA, LABORATÓRIOS, PÁTIOS, ETC.	61
6.7 DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS DOCENTES, DOS PEDAGOGOS E DOS FUNCIONÁRIOS	62
6.8 ORGANIZAÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO CURRÍCULO ENQUANTO NÚCLEO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	62
7. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	63
REFERÊNCIAS	64

PROPOSTA CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

SUMÁRIO

1 DISCIPLINA DE ARTE	68
1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ARTE ...	68
1.1.1 Apresentação da disciplina de Arte	72
1.1.2 Objetos de estudo da disciplina de Arte	72
1.1.3 Objetivos da disciplina de Arte	72
1.1.3.1 Artes Visuais.....	73
1.1.3.2 Música.....	74



1.1.3.3 Teatro	75
1.1.3.4 Dança	76
1.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/BÁSICOS DA DISCIPLINA DE ARTE	77
1.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Arte.....	77
1.2.1.1 Elementos Formais.....	79
1.2.1.2 Composição	79
1.2.1.3 Movimentos e Períodos.....	80
1.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Arte	84
1.2.3 Desafios Educacionais contemporâneos e a diversidade.....	100
1.2.3.1 Educação ambiental.....	100
1.2.3.2 Relações de gênero e diversidade sexual.....	101
1.2.3.3 Prevenção ao uso indevido de drogas	102
1.2.3.4 História do Paraná, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais.....	102
1.2.3.5 Como trabalhar esses temas transversais em arte?	102
1.2.3.6 Educação Fiscal	103
1.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA DISCIPLINA DE ARTE	103
1.4 AVALIAÇÃO	104
1.4.1 Critérios para a avaliação	105
REFERÊNCIAS.....	107
2 DISCIPLINA DE BIOLOGIA	110
2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA	110
2.1.1 Objetivos da disciplina de Biologia	116
2.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA	116
2.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Biologia.....	116
2.2.1.1 Organização dos Seres Vivos	118
2.2.1.2 Mecanismos Biológicos	120
2.2.1.3 Biodiversidade.....	121
2.2.1.4 Manipulação Genética.....	123
2.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Biologia	125
2.2.3 Desafios educacionais contemporâneos e a diversidade.....	129
2.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA..	129



2.3.1 Organização dos seres vivos	133
2.3.2 Mecanismos Biológicos.....	133
2.3.3 Biodiversidade.....	133
2.3.4 Manipulação Genética.....	134
2.4 AVALIAÇÃO	136
REFERÊNCIAS.....	139
3 DISCIPLINA DE CIÊNCIAS	144
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS	144
3.1.1 Formação de conceitos científicos na idade escolar.....	145
3.1.2 Conhecimento científico escolar	147
3.1.3 Aprendizagem significativa no ensino de ciências	150
3.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS	152
3.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Ciências.....	152
3.2.1.1 Astronomia	154
3.2.1.2 Matéria	155
3.2.1.3 Sistemas Biológicos	155
3.2.1.4 Energia.....	156
3.2.1.5 Biodiversidade.....	157
3.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Ciências	158
3.2.3 Desafios educacionais contemporâneos e a diversidade	163
3.2.3.1 Educação Ambiental – Lei 9799/95	163
3.2.3.2 Relações de Gênero e Diversidade Sexual.....	164
3.2.3.3 Prevenção ao Uso Indevido de Drogas.....	164
3.2.3.4 Enfrentamento a Violência contra a Criança e o Adolescente.....	165
3.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS	166
3.3.1 Aspectos essenciais para o ensino de Ciências	167
3.3.1.1 A história da Ciência.....	167
3.3.1.2 A divulgação científica.....	168
3.3.1.3 As atividades experimentais.....	169
3.3.2 Considerações sobre os elementos da prática pedagógica para o ensino de ciências	170



3.3.2.1 A Abordagem Problematizadora.....	171
3.3.2.2 A Relação Contextual.....	171
3.3.2.3 A Relação Interdisciplinar.....	172
3.3.2.4 A Pesquisa	172
3.3.2.5 A Leitura científica.....	173
3.3.2.6 A Atividade em grupo	173
3.3.2.7 A Observação.....	174
3.3.2.8 A Atividade Experimental	174
3.3.2.9 Os Recursos instrucionais.....	175
3.3.2.10 O Lúdico.....	175
3.4 AVALIAÇÃO	176
REFERÊNCIAS.....	179
4 DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	184
4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	184
4.1.1 Objetivos da disciplina de Educação Física	185
4.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	186
4.2.1 Desafios educacionais contemporâneos e a diversidade	192
4.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	193
4.3.1 Recursos Materiais.....	194
4.4 AVALIAÇÃO	194
REFERÊNCIAS.....	195
5 DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO.....	198
5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO.....	198
5.1.1 O Sagrado como objeto de estudo do Ensino Religioso.....	198
5.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO.....	199
5.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Ensino Religioso.....	199
5.2.1.1 Paisagem Religiosa.....	200
5.2.1.2 Universo Simbólico Religioso.....	201



5.2.1.3 Texto Sagrado.....	202
5.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Ensino Religioso	203
5.2.2.1 Conteúdos Básicos de Ensino religioso para 5ª série/6º Ano.....	205
5.2.2.1.1 Organizações Religiosas.....	205
5.2.2.1.2 Lugares Sagrados	206
5.2.2.1.3 Textos Sagrados orais ou escritos	207
5.2.2.1.4 Símbolos Religiosos	207
5.2.2.2 Conteúdos Básicos de Ensino Religioso para a 6.ª série/7º ano.....	207
5.2.2.2.1 Temporalidade Sagrada	207
5.2.2.2.2 Festas Religiosas	208
5.2.2.2.3 Ritos	209
5.2.2.2.4 Vida e morte	209
5.2.3 Desafios educacionais e contemporâneos e a diversidade cultural	211
5.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO.....	211
5.4 AVALIAÇÃO	213
REFERÊNCIAS.....	215
6 DISCIPLINA DE FILOSOFIA	219
6.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA.....	219
6.1.1 As três idades da formação do conceito.....	220
6.1.2 O Ensino da Filosofia.....	221
6.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA	223
6.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Filosofia.....	223
6.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA	225
6.4 AVALIAÇÃO	227
6.4.1 Critérios de Avaliação.....	227
6.4.2 Instrumentos de Avaliação.....	227
REFERÊNCIAS.....	229
7 DISCIPLINA DE FÍSICA – ENSINO MÉDIO	231
7.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA	231



7.1.1 Objetivos Gerais da disciplina de Física	231
7.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA	232
7.2.1 Conteúdos Básicos da disciplina de Física	232
7.2.2 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Física.....	233
7.2.3 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade.....	240
7.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA	241
7.4 AVALIAÇÃO	242
REFERÊNCIAS.....	243
8 DISCIPLINA DE GEOGRAFIA	248
8.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA	248
8.1.1 Objetivos da disciplina de Geografia.....	252
8.1.1.1 Objetivo Geral da disciplina de Geografia	252
8.1.1.2 Objetivos Específicos da disciplina de Geografia.....	252
8.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA	253
8.2.1 Desafios Educacionais Contemporâneo e a Diversidade.....	266
8.2.1.1 Educação Ambiental – Lei 9799/95.....	266
8.2.1.2 Relações de gênero e diversidade sexual.....	266
8.2.1.3 Prevenção ao uso indevido de drogas	267
8.2.1.4 História do Paraná, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais – Lei 39/03	268
8.2.1.5 Educação Fiscal	268
8.2.1.6 Enfrentamento a violência contra a criança e o adolescente	269
8.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA	270
8.4 AVALIAÇÃO	271
REFERÊNCIAS.....	273
9 DISCIPLINA DE HISTÓRIA	275
9.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	275
9.1.1 Objetivos da disciplina de História.....	276
9.1.1.1 Objetivos específicos da disciplina de História.....	277



9.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	278
9.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de História	278
9.2.1.1 Relações de Trabalho	279
9.2.1.2 Relações de Poder	280
9.2.1.3 Relações Culturais	282
9.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de História	284
9.2.3 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade	297
9.2.3.1 Educação Ambiental	297
9.2.3.2 História do Paraná	299
9.2.3.3 História e cultura afro-brasileira e africana	301
9.2.3.4 Como trabalhar esses temas transversais em História	304
9.2.3.5 Relações de gênero e diversidade sexual	305
9.2.3.6 Prevenção ao uso indevido de drogas	305
9.2.3.7 Educação Fiscal	306
9.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA ..	306
9.4 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO	308
9.4.1 Avaliação	309
REFERÊNCIAS	312
10 DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	318
10.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	318
10.1.1 Objeto de estudo da Língua Estrangeira Moderna	322
10.1.2 As Práticas Discursivas	327
10.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/BÁSICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	331
10.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Língua Estrangeira Moderna	331
10.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna	333
10.2.3 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade	346
10.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA ..	347
10.4 AVALIAÇÃO	354
REFERÊNCIAS	356



11 DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	362
11.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	362
11.1.1 Práticas Discursivas: oralidade, escrita e leitura	368
11.1.1.1 Oralidade.....	368
11.1.1.2 Escrita	369
11.1.1.3 Leitura	370
11.1.1.4 Literatura	371
11.1.2 Análise Linguística e as Práticas Discursivas.....	374
11.1.3 Objetivos da disciplina de Língua Portuguesa.....	379
11.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	380
11.2.1 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade.....	395
11.2.1.1 Educação Ambiental.....	395
11.2.1.2 Relações de Gênero e Diversidade Sexual.....	395
11.2.1.3 Prevenção ao uso indevido de drogas	396
11.2.1.4 História do Paraná, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais.....	396
11.2.1.5 Educação Fiscal	397
11.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	398
11.3.1 Prática da Oralidade.....	399
11.3.2 Prática da Escrita	402
11.3.3 Prática da Leitura	405
11.3.4 Literatura.....	409
11.3.5 Análise Linguística.....	413
11.4 AVALIAÇÃO	417
REFERÊNCIAS.....	420
12 DISCIPLINA DE MATEMÁTICA	426
12.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.....	426
12.1.1 Objetivos da disciplina de Matemática.....	430
12.1.1.1 Objetivo Geral da disciplina de Matemática	430
12.1.1.2 Objetivos Específicos da disciplina de Matemática	430



12.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.....	430
12.2.1 Ensino Fundamental	430
12.2.2 Ensino Médio	436
12.2.3 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade.....	439
12.2.3.1 Educação Ambiental – Lei 9799/95.....	439
12.2.3.2 História e cultura afro-brasileira e africana – lei 39/03.....	440
12.2.3.3 Relações de gênero e diversidade sexual.....	440
12.2.3.4 Prevenção ao uso indevido de drogas	441
12.2.3.5 Educação Fiscal	441
12.2.3.6 Enfrentamento a violência contra a criança e o adolescente	441
12.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA	442
12.4 AVALIAÇÃO	442
12.4.1 Instrumentos de Avaliação	443
12.4.2 Critérios de Avaliação.....	443
REFERÊNCIAS.....	444
13 DISCIPLINA DE QUÍMICA.....	446
13.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA	446
13.1.1 Objetivo do estudo de Química.....	453
13.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA	454
13.2.1 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade.....	456
13.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA..	457
13.4 AVALIAÇÃO	458
REFERÊNCIAS.....	460
14 DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA	463
14.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA.....	463
14.1.1 Objetivos da disciplina de Sociologia	464
14.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA.....	464



14.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Sociologia.....	464
14.2.1.1 O processo de socialização e as instituições sociais	467
14.2.1.2 Cultura e indústria cultural.....	473
14.2.1.3 Trabalho, produção e classes sociais.....	475
14.2.1.4 Poder, política e ideologia	480
14.2.1.5 Direitos, cidadania e movimentos sociais.....	486
14.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Sociologia	488
14.2.2.1 O surgimento da sociologia e as teorias sociológicas	489
14.2.3 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade.....	495
14.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS – POR UMA PEDAGOGIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	495
14.4 AVALIAÇÃO	503
REFERÊNCIAS.....	506

PROPOSTA CURRICULAR – CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

SUMÁRIO

1 ANATOMIA E FISIOLOGIA APLICADA À ENFERMAGEM	514
1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ANATOMIA E FISIOLOGIA APLICADA À ENFERMAGEM	515
1.2 CONTEÚDOS	515
1.2.1 Conteúdos Estruturantes	515
1.2.2 Conteúdos Específicos.....	515
1.3 METODOLOGIA.....	516
1.4 AVALIAÇÃO	516
REFERÊNCIAS.....	517
2 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE.....	518
2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE.....	519
2.2 CONTEÚDOS	519
2.2.1 Conteúdos Estruturantes	519



2.2.2 Conteúdos Específicos	519
2.3 METODOLOGIA.....	520
2.4 AVALIAÇÃO	520
REFERÊNCIAS.....	521
3 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM A PACIENTES CRÍTICOS	523
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM A PACIENTES CRÍTICOS	524
3.2 CONTEÚDOS	524
3.2.1 Conteúdos Estruturantes	524
3.2.2 Conteúdos Específicos	524
3.3 METODOLOGIA.....	524
3.4 AVALIAÇÃO	525
REFERÊNCIAS.....	526
4 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM À SAÚDE DA MULHER	527
4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM À SAÚDE DA MULHER	528
4.2 CONTEÚDOS	528
4.2.1 Conteúdos Estruturantes	528
4.2.2 Conteúdos Específicos	528
4.3 METODOLOGIA.....	529
4.4 AVALIAÇÃO	529
REFERÊNCIAS.....	530
5 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM CIRÚRGICA	531
5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM CIRÚRGICA	532
5.2 CONTEÚDOS	532
5.2.1 Conteúdos Estruturantes	532
5.2.2 Conteúdos Específicos	532
5.3 METODOLOGIA.....	533
5.4 AVALIAÇÃO	533
REFERÊNCIAS.....	534
6 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM CLÍNICA	536



6.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM CLÍNICA	537
6.2 CONTEÚDOS	537
6.2.1 Conteúdos Estruturantes	537
6.2.2 Conteúdos Específicos	537
6.3 METODOLOGIA.....	538
6.4 AVALIAÇÃO	538
REFERÊNCIAS.....	539
7 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM SAÚDE COLETIVA.....	540
7.2 CONTEÚDOS	541
7.2.1 Conteúdos Estruturantes	541
7.2.2 Conteúdos Específicos.....	541
7.3 METODOLOGIA.....	542
7.4 AVALIAÇÃO	542
REFERÊNCIAS.....	543
8 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM SAÚDE MENTAL	545
8.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM SAÚDE MENTAL	546
8.2 CONTEÚDOS	546
8.2.1 Conteúdos Estruturantes	546
8.2.2 Conteúdos Específicos.....	546
8.3 METODOLOGIA.....	547
8.4 AVALIAÇÃO	547
REFERÊNCIAS.....	549
9 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS.....	550
9.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS.....	551
9.2 CONTEÚDOS	551
9.2.1 Conteúdos Estruturantes	551
9.2.2 Conteúdos Específicos.....	551
9.3 METODOLOGIA.....	552
9.4 AVALIAÇÃO	552
REFERÊNCIAS.....	553



10 BIOSSEGURANÇA E PROCESSAMENTO DE ARTIGOS	554
10.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE BIOSSEGURANÇA E PROCESSAMENTO DE ARTIGOS	555
10.2 CONTEÚDOS	555
10.2.1 Conteúdos Estruturantes	555
10.2.2 Conteúdos Específicos.....	555
10.3 METODOLOGIA.....	555
10.4 AVALIAÇÃO	556
11 ENFERMAGEM NA VIGILÂNCIA EM SAÚDE	559
11.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ENFERMAGEM NA VIGILÂNCIA EM SAÚDE	560
11.2 CONTEÚDOS	560
11.2.1 Conteúdos Estruturantes	560
11.2.2 Conteúdos Específicos.....	560
11.3 METODOLOGIA.....	560
11.4 AVALIAÇÃO	561
REFERÊNCIAS.....	562
12 FUNDAMENTOS DE ENFERMAGEM	563
12.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DE ENFERMAGEM	564
12.2 CONTEÚDOS	564
12.2.1 Conteúdos Estruturantes	564
12.2.2 Conteúdos Específicos.....	564
12.3 METODOLOGIA.....	565
12.4 AVALIAÇÃO	565
REFERÊNCIAS.....	566
13 INTRODUÇÃO À ASSISTÊNCIA EM ENFERMAGEM	567
13.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À ASSISTÊNCIA EM ENFERMAGEM	568
13.2 CONTEÚDOS	568
13.2.1 Conteúdos Estruturantes	568
13.2.2 Conteúdos Específicos.....	568
13.3 METODOLOGIA.....	569



13.4 AVALIAÇÃO	569
14 PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO EM ENFERMAGEM	571
14.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO EM ENFERMAGEM	572
14.2 CONTEÚDOS	572
14.2.1 Conteúdos Estruturantes	572
14.2.2 Conteúdos Específicos.....	572
14.3 METODOLOGIA.....	573
14.4 AVALIAÇÃO	573
REFERÊNCIAS.....	574
15 PROCESSO DE TRABALHO EM SAÚDE	576
15.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE PROCESSO DE TRABALHO EM SAÚDE	577
15.2 CONTEÚDOS	577
15.2.1 Conteúdos Estruturantes	577
15.2.2 Conteúdos Específicos.....	577
15.3 METODOLOGIA.....	578
15.4 AVALIAÇÃO	578
REFERÊNCIAS.....	579
16 PROCESSO SAÚDE DOENÇA	580
16.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE PROCESSO SAÚDE-DOENÇA	581
16.2 CONTEÚDOS	581
16.2.1 Conteúdos Estruturantes	581
16.2.2 Conteúdos Específicos.....	581
16.3 METODOLOGIA.....	582
16.4 AVALIAÇÃO	582
REFERÊNCIAS.....	583
17 TRABALHO HUMANO	584
17.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE TRABALHO HUMANO	585
17.2 CONTEÚDOS	586
17.2.1 Conteúdos Estruturantes	586



17.2.2 Conteúdos Específicos.....	586
17.3 METODOLOGIA.....	587
17.4 AVALIAÇÃO	587
REFERÊNCIAS.....	588



1. INTRODUÇÃO

Pensar coletivamente a construção do Projeto Político Pedagógico da escola pública pressupõe a supervisão das relações de poder instauradas na organização do trabalho escolar e a construção de práticas democráticas que contribuem para uma educação de caráter transformador. Significa então, repensar, refletir e incorporar novas idéias e formas democráticas à prática educativa numa perspectiva emancipatória e transformadora da educação, exigindo compromisso político pedagógico dos profissionais das escolas públicas.

Esse processo de organização do trabalho pedagógico na escola pública exige uma rigorosa análise teórica da prática escolar, a fim de compreender as contradições, limites e possibilidades que a constituem. Assim, a construção de uma proposta transformadora deve empreender ações no sentido de criar e ampliar os espaços de participação na definição das políticas públicas de educação e uma gestão democrática na escola.

A participação e a construção coletiva transformam o projeto político pedagógico num instrumento de democratização das relações e da socialização do saber, pois esse projeto é a própria organização de trabalho escolar como um todo em suas especificidades, níveis e modalidades.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico é de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 14.

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13 e 14 – definir as incumbências docentes em relação ao Projeto Político Pedagógico;

Art. 13 – “I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”;

Art. 14 – “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola”.



Na perspectiva de uma concepção de educação transformadora, o Colégio Estadual São Pedro Apóstolo (CESPA), constrói coletivamente o Projeto Político Pedagógico que enfatiza, sobretudo, o caráter público da educação e o papel do estado no financiamento e formulação de políticas públicas de educação que segurem a qualidade de educação, e esta como um direito de todo cidadão, a valorização dos profissionais que na escola atuam, o trabalho coletivo e a gestão democrática em todos os níveis institucionais, o atendimento às diferenças e à diversidade cultural.

Esta proposta elaborada pelo Colégio Estadual São Pedro Apóstolo é o resultado de estudos, discussões, reflexões, participação em seminários, simpósios, semanas de estudos, grupos de estudos, jornadas pedagógicas, horas-atividade, conselhos de classe, pesquisa e consultas junto à comunidade escolar e o engajamento nos espaços de debate e reflexões proporcionadas pela Secretaria de Estado da Educação, pelo Núcleo Regional de Educação, Setor e Escola.

Deve ser entendido como um processo que inclui a formulação de metas, projetos e meios, segundo a particularidade da escola, por meio da criação e da valorização de trabalho pedagógico integrado e da co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para além do plano de ação da escola e do planejamento de início de ano. Neste sentido, entende-se que a prática de reflexão coletiva não é algo que se atinge de uma hora para outra e a escola é uma realidade complexa, não sendo possível tratar as questões como se fossem simples de serem resolvidas. Por isso, é preciso que haja compromisso de todos para uma busca constante da educação de qualidade.



2. MARCO SITUACIONAL

A comunidade Escolar visa a expansão da oferta de ensino à busca de uma educação básica, fornecendo meios para progredir nos estudos, no trabalho e condições de aprendizagem para o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Atende uma clientela que provém de regiões adjacentes ao estabelecimento e quanto ao nível sócio-econômico, pode-se dizer, mediante pesquisa que é uma clientela de baixa-renda, em sua maioria de classe baixa, mas, constatamos também que têm famílias com renda mensal acima de quatro salários mínimos.

O Colégio Estadual São Pedro Apóstolo funciona nos períodos manhã, tarde e noite com aproximadamente 2800 alunos.

2.1 IDENTIFICAÇÃO

- NOME DO COLÉGIO

Colégio Estadual São Pedro Apóstolo – Ensino Fundamental, Médio e Profissional

- ENDEREÇO

Rua 1º de Maio, 1160

Localiza-se no Bairro Xaxim - Vila São Pedro

Município: Curitiba - PR

- MODALIDADES DE ENSINO

Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª séries em regime regular seriado em 4 anos consecutivos;

Ensino Médio: de 1ª a 3ª séries em regime regular seriado em 3 anos consecutivos;

Ensino Profissional: Curso Técnico em Enfermagem, subsequencial em regime semestral de 2 anos consecutivos.



2.2 QUADRO DEMONSTRATIVO:

TURNO	HORÁRIO	SÉRIE	Nº DE TURMAS
Manhã	10:15 Entrada: 07:30 Recreio: 10:00 às Saída: 11:55	8ª - Ensino Fundamental	08
		1ª - Ensino Médio	10
		2ª - Ensino Médio	08
		3ª - Ensino Médio	05
Tarde	15:55 Entrada: 13:10 Recreio: 15:40 às Saída: 17:35	5ª - Ensino Fundamental	11
		6ª - Ensino Fundamental	09
		7ª - Ensino Fundamental	08
Noite	21:15 Entrada: 19:00 Recreio: 21:00 às Saída: 22:45	1ª - Ensino Médio	02
		2ª - Ensino Médio	03
		3ª - Ensino Médio	04
		Técnico em Enfermagem	03



2.3 QUADRO PERMANENTE DOS FUNCIONÁRIOS

FUNCIONÁRIOS		
NOME	FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO
Ana Gomes Eloi	Ensino Fundamental Incompleto	Auxiliar de Serviços Gerais
Ana Lúcia Bortolini	Ensino Médio e Técnico em Enfermagem	Auxiliar de Serviços Gerais
Beatriz de Jesus Mota	Ensino Médio	Auxiliar de Serviços Gerais
Bernadete Tortato Bortolini	Ensino Fundamental	Auxiliar de Serviços Gerais
Castorina Cleusa Libardi de Souza	Ensino Fundamental	Auxiliar de Serviços Gerais
Cláudio Marcos de Oliveira	Graduação: Licenciatura em Biologia	Agente de Execução
Cleonice da Silva Martins	Ensino Médio e Técnico em Enfermagem	Auxiliar de Serviços Gerais
Dirce Cunha dos Santos	Ensino Fundamental Incompleto	Auxiliar de Serviços Gerais
Dircenei Batista Franco	Ensino Médio e Técnico em Enfermagem	Técnico Administrativo
Divanir do Carmo Machado	Ensino Médio	Auxiliar de Serviços Gerais
Fernando Peter Scheffer Moreira	Graduação: Comércio Exterior	Técnico Administrativo
Irismar de Melo Borges	Graduação: Bacharel em Administração	Técnico em Administrativo
Ivone Souza de Oliveira	Ensino Médio	Auxiliar de Serviços Gerais
Ivone Rodrigues Rinard	Magistério em nível Médio	Auxiliar de Serviços Gerais
Janete Aparecida Ananias Pinto	Secretariado em nível Médio e Graduação: Administração (cursando)	Secretária
Leila Regina Barbosa	Ensino Fundamental Incompleto	Auxiliar de Serviços Gerais
Lina Alves da Silva Correa	Ensino Fundamental Incompleto	Auxiliar de Serviços Gerais
Marcos Rogério Mazetti	Técnico em Contabilidade em nível Médio Graduação: Tecnologia em Processamento de Dados	Técnico Administrativo
Márcia de Lima do Rosário	Ensino Médio	Técnico Administrativo



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

23

Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

Maria de Lourdes Ferreira	Ensino Fundamental Incompleto	Auxiliar de Serviços Gerais
Maria das Neves da Silva	Ensino Fundamental	Auxiliar de Serviços Gerais
Maria Luiza Carvalho	Ensino Médio	Auxiliar de Serviços Gerais
Marina Karvat	Técnico em Contabilidade em nível Médio Graduação: Psicologia	Técnico Administrativo
Mariza Lopes Pinto Oliveira	Ensino Fundamental Incompleto	Auxiliar de Serviços Gerais
Marli Aparecida Vieira	Graduação: Licenciatura em Educação Física	Técnico Administrativo
Martha Ruthes Zoreck	Ensino Fundamental	Auxiliar de Serviços Gerais
Meiry Ellen Gonzáles de Medeiros	Graduação: Licenciatura em Geografia	Técnico Administrativo
Odete de Oliveira	Ensino Médio	Auxiliar de Serviços Gerais
Odete Laitner	Ensino Fundamental Incompleto	Auxiliar de Serviços Gerais
Suelen do Carmo dos Anjos	Graduação: Bacharelado em Enfermagem	Técnico Administrativo
Tereza Meneghette dos Santos	Ensino Fundamental	Auxiliar de Serviços Gerais
Valcenir Aparecido Bonotto	Ensino Médio	Técnico Administrativo



DOCENTES		
NOME	FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO
Adair Maria Rocha	<i>Graduação:</i> Pedagogia <i>Especialização:</i> O Processo Ensino-Aprendizagem: Uma Fundamentação Filosófico-Antropológica e Técnico-Pedagógica	Pedagoga
Adriana Mariana Alves	<i>Graduação:</i> Língua Inglesa e Portuguesa	Professora
Ana Amélia da Silveira	<i>Graduação:</i> Enfermagem e Obstetrícia	Coordenadora Geral de Enfermagem
Alessandra Regina dos Santos	<i>Graduação:</i> Matemática	Professora
Anderson Kenji Fuzioka	<i>Graduação:</i> Ciências Biológicas	Professor
Angelina P. Possinelli	<i>Graduação:</i> Letras – Português <i>Especialização:</i> Formação de Professores	Professora
Arnaldo de Brito	<i>Graduação:</i> Pedagogia	Pedagogo
Aurélia do Rocio Porath	<i>Graduação:</i> Ciências e complementação em Biologia	Professora
Avelina Alves Sabino	<i>Graduação:</i> Letras	Professora
Byanca de Cássia Cardozo	<i>Graduação:</i> Enfermagem	Professora
Carme Aparecida Centofante	<i>Graduação:</i> Ciências Biológicas <i>Especialização:</i> Magistério de 1º e 2º Graus	Professora
Cristiane Sato Mora	<i>Graduação:</i> Ciências Biológicas	Professora
Dalva Tereza S. Correa	<i>Graduação:</i> Geografia	Professora
Denis Caetano	<i>Graduação:</i> Letras Português – Inglês <i>Especialização:</i> Ensino da Língua Portuguesa	Professor
Denise Aparecida Buba	<i>Graduação:</i> Ciências <i>Especialização:</i> Metodologia do Ensino Superior	Professora
Dionir Carrião	<i>Graduação:</i> Matemática	Professor
Edson Erminio Ventura	<i>Graduação:</i> Ed. Física	Professor
Eduardo Catto Gallina	<i>Graduação:</i> Ed. Física	Professor
Eliza Loechel Mendes	<i>Graduação:</i> Educação Física <i>Especialização:</i> Educação Física Escolar	Professora
Eloiza B. Terzi	<i>Graduação:</i> Estudos Sociais	Professora



	<i>Especialização:</i> Metodologia do Ensino Superior	
Enivaldo L. de Melo	<i>Graduação:</i> Ciências Econômicas E Estudos Sociais <i>Especialização:</i> Análise Ambiental	Professor
Evandra de Souza Alves	<i>Graduação:</i> Ed. Física	Professora
Eyrimar Fabiano Bortot	<i>Graduação:</i> Ciências Sociais	Professor
Geanesson Alberto de Oliveira Santos	<i>Graduação:</i> Física	Professor
Gelso Pedrussi	<i>Graduação:</i> Engenharia Química e Matemática <i>Especialização:</i> Marketing	Professor
Genice Aparecida Lima	<i>Graduação:</i> Pedagogia <i>Especialização:</i> Educação de Jovens e Adultos	Pedagoga
Gilson Maicá de Oliveira	<i>Graduação:</i> História, Psicologia e Filosofia <i>Especialização:</i> Filosofia Política	Professor
Giovana Marchiori	<i>Graduação:</i> Pedagogia	Direção Geral
Gislaine Cristina da Silva	<i>Graduação:</i> Letras Português – Literatura – Francês <i>Especialização:</i> Magistério Superior	Professora
Helena França Pedrussi	<i>Graduação:</i> Ciências Biológicas	Professora
Ilda Nogueira	<i>Graduação:</i> Letras – Português	Professora
Itamara Klepa dos Anjos	<i>Graduação:</i> Ciências	Professora
Ivanilda de Souza Bagatin	<i>Graduação:</i> Letras – Português/ Inglês	Professora
Jacira dos Santos	<i>Graduação:</i> Letras	Professora
Jeanete Hilário da Silva	<i>Graduação:</i> Filosofia <i>Especialização:</i> Metodologia do Ensino Superior	Professora
José Prigol Neto	<i>Graduação:</i> Filosofia <i>Especialização:</i> Pedagogia para o Ensino Religioso e Filosofia da Educação	Direção Auxiliar
Josélia C. de Guadalupe	<i>Graduação:</i> Estudos Sociais <i>Especialização:</i> Metodologia das Ciências	Professora
Leoni Barrida Smanhoto	<i>Graduação:</i> Letras – Português/ Inglês	Professora
Leonildo Rubio Junior	<i>Graduação:</i> Ciências e Educação Física <i>Especialização:</i> Educação Física Escolar	Professor
Lílian Knop		
Lindaci Ferreira Pinto	<i>Graduação:</i> Ciências Sociais	Professora



Lindamir Zawierucha	Terezinha	<i>Graduação:</i> Biologia	Professora
Luciana Maria Bellanda		<i>Graduação:</i> Educação Artística <i>Especialização:</i> Educação Infantil e Séries Iniciais do Ens. Fundamental	Professora
Luciane Martins Monteiro		<i>Graduação:</i> Letras – Português e Inglês	Professora
Luiz Carlos Schmidt		<i>Graduação:</i> Enfermagem <i>Especialização:</i> Metodologia das Ciências	Professor
Marcelo Baggio		<i>Graduação:</i> Ed. Física	Direção Auxiliar
Marcelo Jesus de Farias		<i>Graduação:</i> Ciências Biológicas	Professor
Márcia Regina Pereira da Silva		<i>Graduação:</i> Letras Português/Inglês	Professora
Marcos Roberto Kuberski		<i>Graduação:</i> Educação Física	Professor
Maria Ap. Nunes de Souza		<i>Graduação:</i> Educação Física <i>Especialização:</i> Magistério Superior	Professora
Maria Benedita Tomba		<i>Graduação:</i> Química e Ciências <i>Especialização:</i> Metodologia do Ensino	Professora
Maria do Rocio Baluta		<i>Graduação:</i> Educação Artística	Professora
Maria Isabel de Souza		<i>Graduação:</i> Letras – Anglo Portuguesas <i>Especialização:</i> Ensino de Língua Portuguesa	Professora Readaptada
Matheus Constantino de Oliveira Lima		<i>Graduação:</i> Filosofia	Professor
Matilde Batista Nogueira		<i>Graduação:</i> Letras – Inglês <i>Especialização:</i> Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus	Professora
Mauricio Wysoczynski	Lomba	<i>Graduação:</i> Matemática	Professor
Michelle Riemer Nascimento	do	<i>Graduação:</i> História	Professora
Mônica R. S. G. Filla		<i>Graduação:</i> Química Industrial <i>Especialização:</i> Ensino de Química Experimental para o 2º Grau	Professora
Nidalva Barbosa Freiria da Rosa		<i>Graduação:</i> Letras	Professora
Neli Alves dos Santos		<i>Graduação:</i> Estudos Sociais <i>Especialização:</i> Formação de Professores	Direção Auxiliar
Nilce Aparecida Freiria da Rosa		<i>Graduação:</i> Educação Artística	Professora
Odilon Vidal		<i>Graduação:</i> Química e Ciências	Professor



	<i>Especialização:</i> Ensino da Química Experimental para o 2º Grau	
Patricia Esther Cercal	<i>Graduação:</i> Enfermagem	Professora
Raquel M. Bittencourt G de Miranda	<i>Graduação:</i> Letras <i>Especialização:</i> Metodologia do Ensino Superior	Professora
Rejane Sílvia Rodrigues	<i>Graduação:</i> Química, Ciências e Física <i>Especialização:</i> Física	Professora
Roberto Carlos da Rocha Santos	<i>Graduação:</i> Estatística	Professor
Roseli Maria Pieckoch	<i>Graduação:</i> Pedagogia <i>Especialização:</i> Didática: Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e Psicopedagogia	Pedagoga
Roseni de Jesus Correia	<i>Graduação:</i> Ciências com hab. em Matemática <i>Especialização:</i> Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Matemática no Processo Educativo	Professora
Rosicler de Souza Gianinni	<i>Graduação:</i> Ciências Sociais	Professora
Salvador Vicente Pereira	<i>Graduação:</i> Letras	Professor
Sergio Roberto Tosette	<i>Graduação:</i> Filosofia	Professor
Sílvia Bernadete Lapuch	<i>Graduação:</i> Ciências com hab. em Matemática <i>Especialização:</i> O Processo Ensino-Aprendizagem: Uma Fundamentação Filosófico-Antropológica e Técnico-Pedagógica	Professora
Silvia Cristina Mattos	<i>Graduação:</i> Enfermagem	Professora
Silvia Schotten Rosa	<i>Graduação:</i> Engenharia Agrônoma	Direção Auxiliar
Sirlene Joecy Pinto de Paula	<i>Graduação:</i> Pedagogia <i>Especialização:</i> Psicopedagogia	Pedagoga
Sirley Matias Machado	<i>Graduação:</i> Letras – Português e Inglês <i>Especialização:</i> Língua Portuguesa e Literatura	Professora
Sonia Maria de Oliveira	<i>Graduação:</i> Ciências Sociais	Professora
Sônia T. Dalpissol Pereira	<i>Graduação:</i> Letras – Português e Italiano <i>Especialização:</i> Interdisciplinaridade na Escola	Professora
Suzana Levandowski	<i>Graduação:</i> Letras – Português e Inglês	Professora



	<i>Especialização:</i> Metodologia do Ensino Superior	
Valéria Regina Teixeira	<i>Graduação:</i> Enfermagem	Professora
Vilmar Radzinski	<i>Graduação:</i> Filosofia <i>Especialização</i> Metodologia do Ensino Superior	Professor
Viviane da Silva Schiavenin	<i>Graduação:</i> Educação Física <i>Especialização</i> Psicopedagogia	Professora
Zélia Neotti	<i>Graduação:</i> Letras	Professora

2.4 HISTÓRICO DO COLÉGIO

O Colégio Estadual São Pedro Apóstolo (CESPA) de Ensino Fundamental, Médio e Profissional, iniciou seus trabalhos em 16 de março de 1993, pela resolução n.º 567/93, na gestão do excelentíssimo senhor governador Roberto Requião, após o desmembramento do Colégio Nossa Senhora Aparecida. Devido à quantidade de alunos, cerca de quatro mil, a escola foi desmembrada ficando assim dividida: Pré-escola até a 4ª série com o Colégio Nossa Senhora Aparecida e Ensino Fundamental e Médio com o Colégio Estadual Jardim Urano, assim denominado temporariamente, sendo de propriedade pública.

Na época, a procura por vagas de 5ª a 8ª séries era muito grande, atendendo toda a região dos bairros Xaxim, Pinheirinho, Sítio Cercado e Bairro Novo e como 14 salas de aula não foram o suficiente para atender a demanda, um novo prédio foi construído acrescentando ao colégio mais 17 salas, totalizando assim 31 salas de aula.

Em 1997, sob a direção da Professora Maria Benedita de Souza Valente, diretores auxiliares Maria de Fátima Hocke e José Prigol Netto, foi realizado um plebiscito entre alunos e comunidade, para mudar a nomenclatura do Colégio Estadual Jardim Urano – EPSG, para Colégio Estadual São Pedro Apóstolo – Ensino Fundamental e Médio. Entre os participantes do plebiscito estavam a A.P.M. (Associação de Pais e Mestres) do colégio, Conselho Escolar, Professores, Funcionários e a Comunidade da Vila São Pedro. O colégio recebeu o nome em homenagem aos moradores da Vila.



Atualmente o Colégio Estadual São Pedro Apóstolo, funciona nos períodos manhã, tarde e noite, com aproximadamente 2800 alunos, e oferece o Curso Técnico em Enfermagem desde o ano de 2002 conforme resolução nº 177/02.

Atende uma clientela que provém de regiões adjacentes ao estabelecimento. Quanto ao nível sócio-econômico dos alunos, pode-se dizer, mediante pesquisa, que é uma clientela de classe baixa, em sua grande maioria, mas que possui famílias com renda mensal acima de quatro salários mínimo.

O Colégio se mostra disponível em auxiliar à comunidade escolar nas suas dificuldades, sendo feitos vários encaminhamentos de alunos à Psicólogos, Psicopedagogos e outros programas de Assistência à Adolescentes.

A APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários), Conselho Escolar e Grêmio Estudantil fazem um trabalho junto à Direção, com o objetivo de expressar uma educação democrática e garantir um ensino de qualidade.

O sistema de informação usado no estabelecimento é o SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar, no qual é lançado o dado cadastral dos alunos e durante o ano letivo é acrescentado às avaliações ou novos dados que o colégio necessite. O sistema é atualizado com freqüência, fornecendo relatórios, boletins, e outros documentos para que a escola possa ter informações mais rápidas no processo escolar dos alunos.

Atualmente têm-se como projetos desenvolvidos com sucesso no estabelecimento, a Rede da Vida em parceria com o CEFÚRIA, Capoeira, Consciência Afro, Feira Interdisciplinar, Semana Cultural, Reciclagem, Projeto de pesquisa “In Loco”, Projeto de Leitura e outros.



2.5 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR

Numa amostragem de duzentos alunos que freqüentam o Colégio Estadual São Pedro Apóstolo nos turnos:

Manhã: Ensino Fundamental e Médio

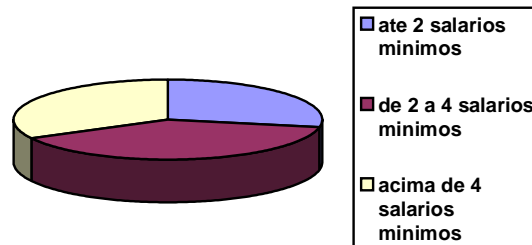
Tarde: Ensino Fundamental

Noite: Ensino Médio e Profissionalizante

Obtivemos os seguintes dados referentes à situação sócio – cultural das famílias:

Quanto à renda mensal familiar:

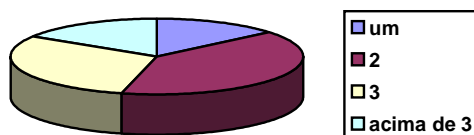
RENDA MENSAL FAMILIAR



A pesquisa aponta que a maioria das famílias tem uma renda mensal de 2 a 4 salários mínimos (78 famílias), em seguida famílias com a renda acima de 4 salários mínimos (65 famílias) e por último, famílias que obtém um salário mensal de até 2 salários mínimos (56 famílias).

Quanto ao número de filhos por família:

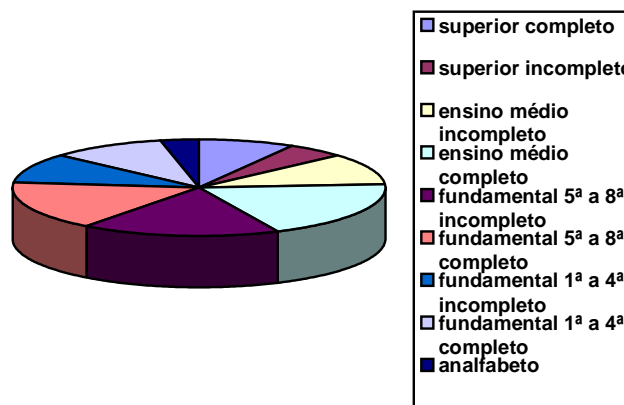
NÚMERO DE FILHOS



A amostragem apresenta que na maioria das famílias o número de filhos é de dois (80 famílias), em segundo famílias com três filhos (60 famílias) em terceiro famílias que tem acima de 3 filhos (32 famílias) e em último famílias com apenas um filho (28 famílias).

Quanto ao Grau de instrução do pai:

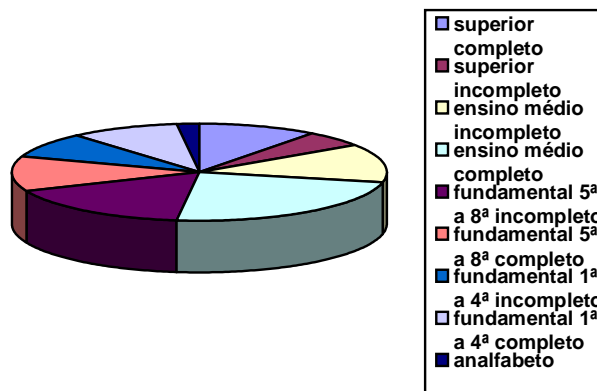
GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI



Os resultados apontam que a maioria dos pais tem Ensino Médio completo (39) seguindo-se de Ensino Fundamental incompleto (35), Fundamental completo (33), Médio Incompleto (21), 1ª a 4ª série incompleto (20), 1ª a 4ª série completo (20). O número de pais analfabetos indicados é o menor dentro da pesquisa (7).

Quanto ao grau de instrução da mãe:

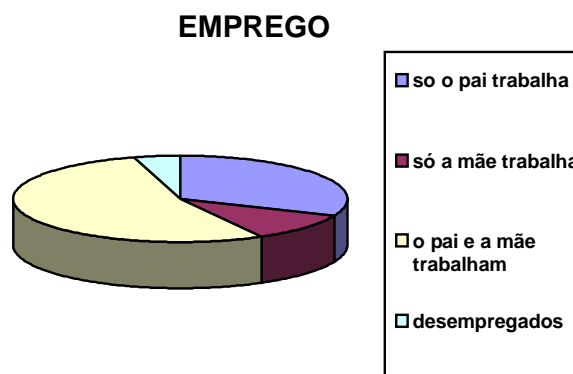
GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE





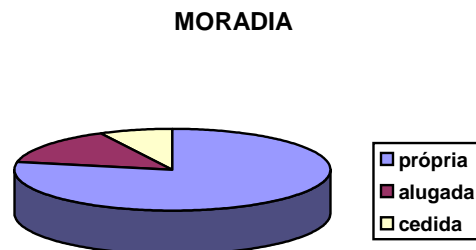
Os dados mostram que a maioria das mães possuem Ensino Médio completo (46), seguindo-se: Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série (32), Médio incompleto (25), Superior completo (20), 1ª a 4ª série completa (18), 1ª a 4ª série incompleta (16), Superior incompleto (20), Superior incompleta (10). O número de mães analfabetas foi a menor de todos os dados sendo (4).

Quanto ao emprego:



Na maioria das famílias o pai e a mãe trabalham (106), seguindo-se as famílias em que só o pai trabalha (62) e só a mãe (21). O número de famílias em que estão desempregados pai e mãe é de nove.

Quanto à moradia:



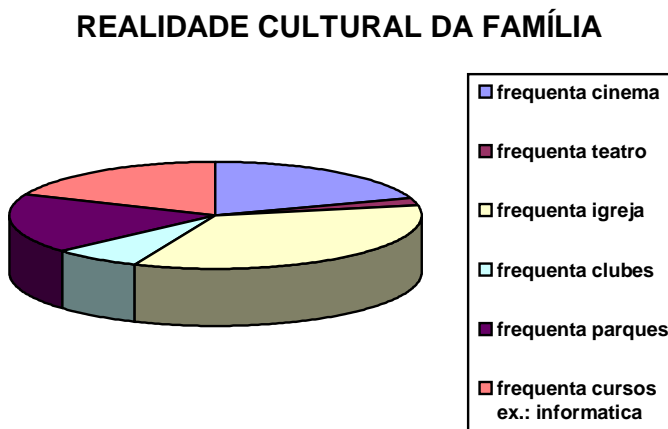
Grande parte das famílias possui moradia própria (157), seguindo de moradia alugada (29) e cedida (15).

Quanto a acessos em casa a TV / rádio, vídeo/DVD, Internet/computador, telefone, assinaturas de revistas/jornais, TV a cabo:



Os resultados em números foram os seguintes: a grande maioria das famílias tem acesso a TV e rádio (193), telefone (167), vídeo/DVD (144), Internet /computador (76), TV a cabo (24) assinatura de revistas (22).

Quanto à realidade cultural obtivemos os seguintes dados:

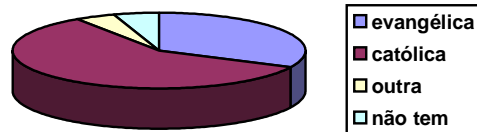


A maioria das famílias frequenta a igreja (156) seguida do cinema (90), cursos (84), parques (83), clubes (31) e teatro (10).

Quanto à religião:



RELIGIÃO



Observa-se que a maioria das famílias são católicas (110) seguida de evangélicas (66), a opção outra (9) e assinalaram como não tinham religião dez famílias.



3. MARCO CONCEITUAL

Uma proposta Pedagógica destinada aos membros de uma sociedade democrática, além de especificar os princípios de procedimentos que permitem compreender a natureza construtiva do conhecimento e sugerir processos de ensino e aprendizagem em consonância com os mesmos, também propõe pressupostos educacionais que contribuem da melhor maneira possível com uma socialização crítica dos indivíduos.

3.1 CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE

A partir da sociedade que temos, injusta e desigual, queremos uma sociedade livre justa e solidária (Constituição Brasileira de 1987, art. 31) se baseia na dignidade da pessoa e no exercício de sua organização e participação nas estruturas sociais.

Uma sociedade de classe provedora de um processo sócio-cultural consciente, livre, criativo, responsável e participativo, voltado para a realidade e orientado para a valorização do homem, portanto uma sociedade no qual os valores da justiça, da participação, da verdade sejam respeitadas e assumidos; uma sociedade democrática onde a organização e a participação, aliados à consciência dos direitos e dos deveres, constituem elementos indispensáveis para o exercício da cidadania.



3.2 CONCEPÇÃO DE HOMEM

Caracteriza-se por uma visão de homem como pessoa e como ser humano, portanto, como ser ativo, dinâmico, criativo, original e único.

Que saiba proporcionar o bem a si e aos outros, que valorize as características próprias e respeite as diferenças, comprometido com sua história, ciente de sua identidade como pessoa que faz parte de uma família, de uma escola, de uma sociedade.

Que cultive atitudes responsáveis e comprometidas com sua auto-realização, seu equilíbrio emocional e seu processo pessoal e na construção de sua personalidade, crie, invente e recrie situações e representações de idéias de forma ativa e concreta, sendo prático e participativo, desenvolva a compreensão e interesse científico, escolhendo sua carreira profissional consciente.

Portanto, o homem é antes de tudo, um ser de vontade, um ser que se pronuncia sobre a realidade.



3.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Ao assumir o homem como sujeito da história, a ação educativa correspondente é a que considera a pessoa como sujeito de seu processo de desenvolvimento pessoal e social, despertando-lhe a consciência do crescimento em todas as dimensões.

- Uma educação que favoreça uma intensa vivência solidária, pela compreensão e respeito aos direitos de ir e vir, de consumo, à organização da comunidade e ao pleno exercício da cidadania;
- Uma educação que favoreça a transformação grupal através do respeito mútuo e do diálogo da participação, do engajamento e da igualdade;
- Uma educação que promova o senso crítico sobre a realidade social, os objetivos, os conteúdos, a metodologia, e as relações das pessoas entre si;
- Uma educação que adote a metodologia participativa, crítica e criativa, em que todos se sintam comprometidos com o planejamento, execução e avaliação de suas atividades;
- Uma educação que priorize a postura de profissionais conscientes e responsáveis;
- Uma educação que envolva todos;
- Uma educação democrática e de qualidade para todos.

A Educação deve ter sempre como marco referencial, a realidade social global, com seus valores e rupturas, e uma visão clara de um mundo ideal ao qual devemos atender.

A Educação não poderá ser fator de mudanças social se não estiver fazendo referências aos grandes problemas sócio-culturais, com o fim de conseguir uma tomada de consciência, e, gerar a partir de si mesma, resposta a essa problemática.



3.4 CONCEPÇÃO DE ESCOLA

A escola, lugar de envolvimento e de compromisso, pautará sua ação por uma educação que favoreça a participação de todos na busca do bem comum, na perspectiva sócio-política e ao mesmo tempo voltada para o crescimento e formação integral do educando através do diálogo, ajuda recíproca, respeito mútuo, sinceridade e valorização de cada um.

A escola opta por uma educação formal, na qual o homem se realiza como ente histórico, que se faz na história, na busca da sua identidade, na relação consigo, com o outro, com o mundo.

3.5 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. É uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, a transmissão do conhecimento historicamente produzidos e as formas de assumi-las, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõe uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos:

1º - A escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante quanto da cultura popular. O currículo expressa a cultura!

2º - O currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado;

3º - Currículo integrado – a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (contexto) estabeleça uma relação aberta e relaciona-se em torno de uma idéia integradora;

4º - Controle social – Currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia, recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado,



o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as mensagens transmitidas na sala de aula e pelo ambiente escolar como um todo (COMBLETH, 1992).

Concebemos currículo como uma produção social, construído por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais, vivido, pensado e realizado nas e pelas escolas, atendendo as Diretrizes e a legislação vigente. Essa produção deve se dar coletivamente, num fazer e pensar articulado, que como afirmam Estebam e Iacur (2002, p. 23) "...é preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo este processo. O objetivo central é que o professor seja competente para agir criticamente em seu cotidiano, que se constrói num processo coletivo, no qual tanto

O crescimento individual, quanto o coletivo, é resultante da troca e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um".

Para esta compreensão pedagógica cabe a escola organizar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão – assimilação.

A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, tendo como elemento norteador a socialização do conhecimento sistematizado.

O currículo deve ser entendido como uma atividade do cotidiano dos profissionais, sendo uma tarefa prioritária, num pacto para a construção legítima das diretrizes curriculares que servirão de referência para a formação de nossos alunos.



3.6 ENSINO APRENDIZAGEM

1. A concepção de ensino-aprendizagem inclui dois aspectos relevantes: primeiro, a idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, que ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situação em que haja um educador fisicamente presente. Segundo, quando a aprendizagem é um resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional.

2. No ensino-aprendizagem, o professor é uma pessoa real, fisicamente presente diante daquele que aprende, com o papel explícito de intervir no processo de aprendizagem (logo, de desenvolvimento). O processo de ensino-aprendizagem ocorre às vezes de maneira informal, por meio da imersão do sujeito em situações da vida cultural. Às vezes acontece de forma deliberada, pela ação clara e voluntária de um educador que dirige este processo. Embora processos de aprendizagem ocorram constantemente na relação do indivíduo com o meio, quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas.

3.7 CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA

A tecnologia deve ser entendida como uma ferramenta sofisticada e como uma alternativa no contexto educacional, pois a mesma pode contribuir para o aumento das desigualdades, ou para a inserção social se vista como uma forma de estabelecer mediações entre o aluno e o conhecimento em todas as áreas possibilitando articular ação, teoria e prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 ao propor a formação tecnológica como eixo curricular assume segundo Kuerger (2000), a concepção que aponta como a síntese, entre o conhecimento geral e o específico, determinando novas formas de selecionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos.



3.8 CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO

O conhecimento pressupõe as concepções de homem, de mundo e das condições sociais que o geram configurando as dinâmicas históricas que apresentam as necessidades do homem a cada momento, implicando necessariamente nova forma de ver a realidade, novo modo de atuação para obtenção do conhecimento mudando, portanto a forma de interferir na realidade. Essa interferência traz conseqüência para a escola, cabendo a ela garantir a socialização do conhecimento. (Veiga, 1995, pg. 27).

A construção do conhecimento são processos interativos e portanto sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si. Nessa interação, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam idéias, expressam opiniões, compartilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam os valores que norteiam suas idéias.

No processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é ainda mais evidente, pois é por intermédio da relação professor/aluno e da relação aluno/professor que o conhecimento vai sendo coletivamente construído, o educador na sua relação com o educando estimula e ativa o interesse do aluno e orienta o seu esforço individual para aprender, portanto, o professor tem basicamente, duas funções na sua relação com o aluno.

- Uma função incentivadora e energizante, pois ele deve aproveitar a curiosidade material do educando para despertar o seu interesse e mobilizar seus esquemas cognitivos (esquemas operativos do pensamento).

- Uma função orientadora, pois deve orientar o esforço do aluno para aprender, ajudando-o a construir seu próprio conhecimento.

É preciso que a relação professor/aluno tenha como base o diálogo. E por meio do diálogo que professor e aluno juntos constroem o conhecimento chegando a uma síntese do saber de cada um.

O que pretendemos é que o aluno construa seu próprio conhecimento, aplicando seus esquemas cognitivos e assimiladores à realidade a ser aprendida e desenvolvendo o seu raciocínio, devemos permitir que o aluno exerça sua atividade mental sobre os objetos quando ele opera mentalmente, isto é, quando ele observa, compara, classifica, ordena, localiza no tempo no espaço, analisa, sintetiza, cria,



propõe e comprova hipóteses, deduz, avalia e julga. É assim que o aluno constrói o próprio conhecimento.

3.9 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

A avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica, sempre com uma dimensão formatará, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

A avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem, desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanha o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (Lima, 2002/2003).

A avaliação diagnóstica, contínua e processual visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo no atual contexto histórico.

Segundo as diretrizes o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada.

Isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm a intenção de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta



o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica.

➤ Os enunciados de atividades avaliadas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas compreender o que se pede;

➤ os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teóricas-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;

➤ a utilização repetida e exclusiva de um tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, decifração, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipótese, entre outros;

➤ uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;

➤ a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do aluno, então é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de volta ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação do conteúdo.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento.



Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos.

A discussão sobre a Avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos, professores) assumam seus papéis e se concretize em trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.



4 CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO

A Constituição Federal (1988), em seus artigos expõe a educação escolar como garantia e direito de todos, sem qualquer tipo de exclusão, seja ela de cor, raça, gênero, origem, idade ou deficiência. Isso significa dizer que a escola é plural, diversificada e heterogênea.

Apenas esses dispositivos bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. Afinal a educação inclusiva atenta à diversidade inerente a espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Como está citada no artigo Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da Secretaria de Educação Especial do MEC - 2008, a educação inclusiva constitui um modelo educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que combina igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que traz a ideia de equidade, um passo que assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, dentro de sua função social da escola: socialização de conhecimentos científicos.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva passa a constituir uma proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, nos diferentes níveis de ensino.

Para tanto, faz-se necessária uma prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível que requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade também inclusiva.

Não se trata então, de tornar os alunos iguais, pelo contrário, o objetivo da inclusão é dar oportunidade para se desenvolver a autoidentidade, não apagando as diferenças, mas valorizando as individuais, que proporcionam parcerias e levam os alunos a assumir sua própria educação em suas próprias vidas.

Pois, como evidenciam claramente os autores Gaio e Rosa:



"A pior deficiência é a deficiência da alienação, que leva os membros de uma sociedade que têm olhos, ouvidos, cérebros em perfeitas condições, enfim, corpos biologicamente perfeitos, a verem, a não ouvirem, a não entenderem e nem pensarem nas necessidades dos seres humanos. Estes que nascem ou se tornam diferentes em sua estrutura corporal, são igualmente capazes e gritam por liberdade moral e social." (GAIO, ROSA, 2004, p. 172).

A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Qualidade essa, que revê as concepções de conhecimento, de ensino e de avaliação. Deve ser respeitado estilos e ritmos de aprendizagem e estratégias de ensino.

Sobre a avaliação, cabe discutir sua tarefa com o objetivo de resignificar os conceitos, teorias, construindo coletivamente propostas para efetivar a aprendizagem, tornando-se um processo constante, contínuo e dinâmico e tem por objetivo auxiliar o processo ensino-aprendizagem em conjunto com alunos, pais, professores, enfim profissionais da escola. Cujas ênfase é dada na aprendizagem do aluno, observando as falhas ou insucessos como tentativas que não deram certo, seguidas de novas estratégias ou metas estabelecidas para todos os alunos com muito mais chances de obtenção de êxito.

4.1 CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO

A inserção do estágio não obrigatório no Projeto Político Pedagógico da escola não pode contrapor-se à própria concepção de escola pública, ainda que o estágio seja uma atividade que vise a preparação para o trabalho produtivo, conforme a Lei nº 11788/2008. A função social da escola vai para além do aprendizado de competências próprias da atividade profissional e, nesta perspectiva, vai para além da formação articulada às necessidades do mercado do trabalho.

Conceber trabalho como princípio educativo pressupõe oferecer subsídios, a partir das diferentes disciplinas, para se analisar as relações e contradições sociais, as quais se explicam a partir das relações de trabalho. Isto implica em oferecer instrumentos conceituais ao aluno para analisar as relações de produção, de



dominação, bem como as possibilidades de emancipação do sujeito a partir do trabalho.

Formar para o mundo do trabalho, portanto, requer o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade, a fim de possibilitar ao futuro trabalhador se apropriar das etapas do processo de forma conceitual e operacional. Isto implica em ir além de uma formação técnica que secundariza o conhecimento, necessário para se compreender o processo de produção em sua totalidade.

Os conhecimentos escolares, portanto, são a via para se analisar esta dimensão contraditória do trabalho, permitindo ao estudante e futuro trabalhador atuar no mundo do trabalho de forma mais autônoma, consciente e crítica.

Para tanto, o acesso aos conhecimentos universais possibilita ao aluno estagiário, não somente sua integração nas atividades produtivas, mas a sua participação nela, de forma plena, integrando as práticas aos conhecimentos teóricos que as sustentam.

Nesta perspectiva, o estágio pode e deve permitir ao estagiário que as ações desenvolvidas no ambiente de trabalho sejam trazidas para a escola e vice-versa, relacionando-as aos conhecimentos universais necessários para compreendê-las a partir das relações de trabalho.

Assim, cabe ao pedagogo acompanhar as práticas de estágio desenvolvidas pelo aluno, ainda que em via não presencia, para que este possa mediar a natureza do estágio e as contribuições do aluno estagiário com o plano de trabalho docente, de forma que os conhecimentos transmitidos sejam instrumentos para se compreender de que forma tais relações se estabelecem histórica, econômica, política, cultural e socialmente. Cabe ao pedagogo, também, manter os professores das turmas, cujos alunos desenvolvem atividades de estágio, informados sobre as atividades desenvolvidas, de modo que estes possam contribuir para esta relação praxica.

Portanto, com base nestas reflexões, as quais carecem de mais aprofundamento conceitual, a CGE orienta, a priori, cumprimento da Lei em questão. Com base nas considerações destacadas, ressalta-se que a inserção do estágio não obrigatório, no PPP, deve tomar como referência o papel do estágio a partir das relações de trabalho, o papel do pedagogo na mediação do estágio, o papel do



aluno estagiário em relação à instituição e às escolas e o papel do conhecimento escolar na compreensão das relações de trabalho diante da contraditória sociedade atual.



5 MARCO OPERACIONAL

Para oferecer uma boa escola e de qualidade na Educação, o Colégio Estadual São Pedro Apóstolo, num esforço coletivo e participativo em estudos, projetos, pesquisas, observações, vivenciais do cotidiano escolar, e sobretudo, engajamento e responsabilidade, passou a estabelecer suas metas e ações para efetivar sua proposta de escola como espaço social responsável pela socialização do saber universal, comprometida com a comunidade, oferecendo um ensino de qualidade.

Tomar decisões de forma democrática e transparente, com a participação dos segmentos da escola, acatando as opiniões, críticas e sugestões, oportunizando a voz e a vez de todos, acatando a decisão da maioria, na qual todos devem envolver-se.

Estabelecer parcerias com empresas e comunidades (voluntários) para atividades que venham ao encontro das necessidades e proposta da escola.

Os encontros pedagógicos na escola podem retratar a diversidade e a complexidade da escola, tornando-se um dos momentos necessários, permitindo aos professores, alunos, pais, funcionários e direção, uma reflexão sobre a necessidade de uma organização maior no que diz respeito à busca de alternativas frente às dificuldades encontradas na educação no mundo de hoje, em busca da formação da cidadania, do sujeito crítico e atuante na sociedade.

Favorecer e incentivar a participação de professores e funcionários em curso de capacitação e formação continuada especialmente aos oferecidos pela mantenedora, sendo os encontros pedagógicos e cursos oferecidos na escola coordenados pela Equipe Pedagógica.

Oportunizar aos professores, funcionários e pais, grupos de estudos, sejam em grupos ou individuais em espaço na Biblioteca Escolar.

Desenvolver projetos de interação escola-comunidade ampliando espaço de participação da comunidade nas decisões pedagógicas da escola.

O espaço físico da escola é grande, organizado e bem aproveitado. A manutenção da ordem e conservação dos materiais e equipamentos deve ser responsabilidade de todos, a manutenção do prédio é feita com recursos do Fundo Rotativo, PDDE e da APMF.



As salas de aula têm boa iluminação e ventilação, todas as janelas têm cortinas. Os quadros de giz passam por constante conservação para manter a qualidade da utilização, em algumas salas é difícil a organização de carteiras em grupos, devido ao reduzido espaço e ao grande número de alunos em sala de aula.

A escola é dotada de uma boa quantidade e variedade de materiais didáticos e de consumo para atividades pedagógicas. Sempre que houver necessidade de atualização, os professores devem solicitar a compra.

A escola disponibiliza de uma ampla sala de informática, sendo equipada com alguns computadores conseguidos do PROINFO e Paraná Digital e mesas próprias recebidas da FUNDEPAR.

A escola disponibiliza também de dois laboratórios, um para experiências de Física, Química, Biologia e outro para o Curso de Enfermagem.

A biblioteca da escola comporta uma grande quantidade de livros para atender os alunos.

A escola não possui um instrumento de avaliação de seus funcionários e professores. A avaliação dos professores ocorre periodicamente para efeitos de elevação de nível, segundo instrumento e orientação da SEED. Porém o diálogo faz parte do trabalho onde se reflete sobre a prática, ao invés de controles, se estabelecem relações no respeito democrático entre todos, que todos possam ser ouvidos e percebidos.



6 REDIMENSIONAMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Tomar decisões de forma democrática e transparente, com a participação dos segmentos da Escola, acatando opiniões, críticas e sugestões, oportunizando a voz e a vez de todos, acatando a decisão da maioria, na qual todos devem envolver-se.

Estabelecer parcerias com empresas e comunidades (voluntários) para atividades que venham ao encontro das necessidades e propostas da escola.

CONSELHO ESCOLAR

Como órgão colegiado representativo da comunidade, de natureza consultiva, deliberativa e avaliativa abrangendo todos os segmentos para o pleno funcionamento de um estabelecimento de ensino, deve reunir-se ordinariamente conforme previsto em seu estatuto e sempre que necessário para deliberar sobre fatos extraordinários e problemas específicos que exijam maior reflexão e decisão no coletivo, tais como: alunos em situação de risco familiar, social ou educacional, como também situações de professores e funcionários que apesar de conversas, revisões e orientações com a Equipe Pedagógica e Direção, não cumprem as normas e o Regimento da Escola, aplicação das verbas e prestação de contas junto a A.P.M.F..

CONSELHO DE CLASSE

O Conselho de Classe na escola tem como objetivo acompanhar o processo de avaliação, analisando e debatendo os componentes de aprendizagem do aluno ou a turma, de forma a garantir o aperfeiçoamento do processo de avaliação, tanto em seus resultados sociais como pedagógicos, como em função de encaminhamentos e tomadas de decisões, providenciando meios para sua concretização.

APMF

A Associação de Pais, Mestres e Funcionários, órgão de representação, tem participação ativa e constante nas atividades da escola. As atribuições que a ela



competete estão detalhadas no Estatuto da APMF, registrado no 4º Ofício de Registro Civil de Pessoas Jurídicas em 06/04/2005. A APMF deve estar sempre presente na escola, ciente das ações e atividades do cotidiano.

GRÊMIO ESTUDANTIL

O Grêmio Estudantil é o órgão escolar que congrega todo o Estabelecimento de Ensino, com finalidade social, desportiva e cultural.

A organização, o funcionamento e as atividades do Grêmio Estudantil serão estabelecidos nos seus Estatutos aprovados em Assembléia Geral do corpo discente convocada para este fim.

Ao Grêmio Estudantil é proibida qualquer manifestação dentro do Estabelecimento de Ensino sem conhecimento da Direção.

Aos estudantes do Estabelecimento de Ensino Fundamental, Médio e Profissional, fica assegurada a organização de Grêmios Estudantis autônomas representativas dos interesses dos estudantes. O Grêmio é regido por Estatuto próprio.



6.1 LINHAS DE AÇÃO E A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR, NA PERSPECTIVA ADMINISTRATIVA, FINANCEIRA E POLÍTICO EDUCACIONAL

PROJETOS

Dar continuidade aos projetos permanentes, envolvendo toda a Escola ou Séries específicas, tais como:

- Rede da Vida;
- Fera Consciência;
- Feira Interdisciplinar;
- Jogos Colegiais (internos e dentro da área 15);
- Semana Cultural;
- Capoeira;
- Multirão de Natal;
- Consciência Afro-brasileira;
- Indústria Itinerante;
- Intervalo Legal (jogos no Intervalo/recreio direcionado);
- Gincana Esportiva;
- Vigilantes do Ambiente (espaço mais saudável no ambiente escolar);
- Projeto de Leitura;
- Programa Viva à Escola.

Projetos Interdisciplinares De Pesquisa “In Loco” Ou Pesquisa Científica

- Aterro Sanitário: Coleta, destino e reaproveitamento do lixo;
- Ecossistema da Serra do Mar;
- Eletricidade (Hidrelétrica Parigot de Souza);
- Horta;
- Paranaguá (Início da História);
- Movimento Sem Terra.



6.2 AÇÕES QUE ENVOLVEM OUTRAS INSTITUIÇÕES E/OU ESPECIALIDADES CURRICULARES

No ensino técnico profissionalizante, mais especificamente no curso Técnico em Enfermagem, contamos com vários colaboradores, que atuam como complementação no ensino curricular, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de ações e práticas de enfermagem realizadas nos mesmos em forma de estágios com supervisão direta de nossos professores e orientações dos profissionais daquelas Instituições. Os alunos têm a oportunidade de desenvolver ações práticas de enfermagem em instituições de saúde, tais como: Hospital da Polícia Militar, Hospital do Trabalhador, Hospital Psiquiátrico Nossa Senhora da Luz, Clínica Psiquiátrica Heidelberg, Secretaria Municipal de Saúde (em várias Unidades de Saúde), sempre com supervisão direta de professores e orientação dos profissionais das instituições.

6.3 ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO

A inserção do estágio não obrigatório no Projeto Político Pedagógico da escola não pode contrapor-se à própria concepção de escola pública, ainda que o estágio seja uma atividade que vise a preparação para o trabalho produtivo, conforme Lei nº 11788/2008. A função social da escola vai para além do aprendizado de competências próprias da atividade profissional e, nesta perspectiva, vai para além da formação articulada às necessidades do mercado de trabalho.

Conceber trabalho como princípio educativo pressupõe oferecer subsídios, a partir das diferentes disciplinas, para se analisar as relações e contradições sociais, as quais se explicam a partir das relações de trabalho. Isto implica em oferecer instrumentos conceituais ao aluno para analisar as relações de produção, de dominação, bem como as possibilidades de emancipação do sujeito a partir do trabalho.

Formar para o mundo do trabalho, portanto requer o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade, a fim de possibilitar ao futuro trabalhador se apropriar das etapas do processo de forma



conceitual e operacional. Isto implica em ir para além de uma formação técnica que secundariza o conhecimento, necessário para se compreender o processo de produção em sua totalidade.

Os conhecimentos escolares, portanto, são, a via para se analisar esta dimensão contraditória do trabalho, permitindo ao estudante e futuro trabalhador atuar no mundo do trabalho de forma mais autônoma, consciente e crítica.

Para tanto, o acesso aos conhecimentos universais possibilita ao aluno estagiário, não somente sua integração nas atividades produtivas, mas a sua participação nela, de forma plena, integrando as práticas aos conhecimentos teóricos que as sustentam.

Nesta perspectiva, o estágio pode e deve permitir ao estagiário que as ações desenvolvidas no ambiente de trabalho sejam trazidas para a escola e vice-versa, relacionando-as aos conhecimentos universais necessários para compreendê-las a partir das relações de trabalho.

Assim, cabe ao pedagogo acompanhar as práticas de estágio desenvolvidas pelo aluno, ainda que em via não presencia, para que este possa mediar a natureza do estágio e as contribuições do aluno estagiário com o plano de trabalho docente, de forma que os conhecimentos transmitidos sejam instrumentos para se compreender de que forma tais relações se estabelecem histórica, econômica, política, cultural e socialmente. Cabe ao pedagogo, também, manter os professores das turmas, cujos alunos desenvolvem atividades de estágio, informados sobre as atividades desenvolvidas, de modo que estes possam contribuir para esta relação praxica.

Portanto, com base nestas reflexões, as quais carecem de mais aprofundamento conceitual, a CGE orienta, a priori, cumprimento da Lei em questão. Com base nas considerações destacadas, ressalta-se que a inserção do estágio não obrigatório, no PPP, deve tomar como referência o papel do estágio a partir das relações de trabalho, o papel do pedagogo na mediação do estágio, o papel do aluno estagiário em relação à instituição e às escolas e o papel do conhecimento escolar na compreensão das relações de trabalho diante da contraditória sociedade atual.



6.4 ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

6.4.1 Justificativa

O estágio supervisionado na habilitação de Técnico em Enfermagem é elemento transformador do processo educativo, sendo indispensável na formação dessa categoria profissional e é considerado obrigatório pelo Parecer nº 35/2003 e Res. Nº 01/2004 – CNE que definem a carga horária mínima de 660 horas.

O estágio supervisionado representa para o aluno, o primeiro contato com as atividades desenvolvidas pelos profissionais de saúde; oportunizando a correlação teórico/prática durante a assistência prestada nos diversos setores do mercado de trabalho, através da realização de técnicas específicas, correspondentes às funções do profissional técnico em enfermagem.

6.4.2 Objetivos do Estágio

Desenvolver habilidades específicas do Técnico em Enfermagem que serão estabelecidas através de disciplinas semestrais, com a finalidade de habitar e aprimorar o aluno para atuar como profissional, interagindo com as diversas situações que apresentam-se no cotidiano da área da saúde.

6.4.3 Locais de realização do estágio

As instituições serão escolhidas conforme as características de cada estágio, podendo ser unidades de saúde, clínicas, hospitais gerais ou especializados, empresas, comunidades, escolas e outros onde a enfermagem desenvolva ou possa desenvolver sua atividade.



6.4.4 Distribuição de carga horária (por semestre, período, módulo,...)

A carga horária do estágio deverá ser concentrada ao final de cada semestre, primeira parte teórico-prática e depois o estágio supervisionado no mesmo turno.

Em cada semestre, o estágio supervisionado será contemplado nas seguintes disciplinas:

I semestre:

- Introdução à Assistência em Enfermagem – 120h;

II semestre:

- Assistência de Enfermagem clínica – 100h;
- Assistência de Enfermagem em saúde Coletiva – 80h;
- Assistência de Enfermagem em saúde Mental – 20h;

III semestre:

- Assistência de Enfermagem à criança e ao adolescente – 60h;
- Assistência de Enfermagem à saúde da mulher – 60h;
- Assistência de Enfermagem Cirúrgica – 80h;

IV semestre:

- Assistência de Enfermagem à pacientes críticos – 100h;
- Assistência de Enfermagem em urgências e emergências – 100h;
- Enfermagem na vigilância em saúde – 40h.

6.4.5 Atividades do Estágio

As atividades no estágio serão desenvolvidas de acordo com a disciplina ofertada, viabilizando a construção do conhecimento prático através da fundamentação teórico científica, capacitando o aluno a desempenhar atividades inerentes à profissão, com orientação, acompanhamento e supervisão do professor/enfermeiro.

6.4.6 Atribuições do estabelecimento de ensino

Acompanhar, supervisionar, controlar e avaliar o estagiário.



Indicar supervisores em número adequado para as atividades, tanto quantos forem necessários, responsabilizando-se pela parte técnica dos procedimentos realizados, quanto ao uso pelos estagiários de equipamentos de proteção individual adequados e uso de crachá.

Apresentar plano de estágio ou projeto de pesquisa, com cronograma, contendo: carga horária total, número de alunos e indicação da área técnica onde se pretenda a colocação dos alunos.

Preparar toda a documentação legal referente aos estágios, efetivando o respectivo seguro contra acidentes pessoais em favor dos estudantes que celebram o Termo de Estágio.

6.4.7 Atribuições do coordenador de estágio

Solicitar campo de estágio e encaminhar para a SEED, afim de realizar os devidos convênios.

Orientar professores e supervisores quanto ao estágio;

Fornecer aos professores material para relatório e avaliação do aluno.

Controlar as entregas de relatórios e avaliações pelos professores supervisores.

Visitar periodicamente como CRT os devidos campos de estágio.

6.4.8 Atribuições do órgão/instituição que concede o estágio

Oferecer campo de estágio nos seus diversos serviços para os alunos, designando os locais para atuação e número máximo de alunos por local ofertado, obedecendo critérios preestabelecidos de acordo com as necessidades e possibilidades dos convenientes.

Avaliar junto aos representantes da Instituição de Ensino, ao término de cada período, o estágio realizado.

Permitir aos docentes da Instituição de Ensino, acesso aos locais ofertados para o estágio, para conhecimento e entrosamento com os serviços e equipes.



Informar à coordenação de curso da Instituição de Ensino com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, qualquer alteração do programa aprovado.

Designar um representante da Instituição cedente para acompanhar o desenvolvimento e a operacionalização das atividades obejtivo.

6.4.9 Atribuições do estagiário

De acordo com as exigências feitas pelas Instituições cedentes de campo de estágio, os alunos deverão ser alertados quanto ao período da realização dos estágios, é de uso obrigatório o uniforme específico (branco e avental de manga longa), o material de bolso específico para cada estágio, ficando de inteira responsabilidade do aluno o material de uso obrigatório, uso adequado de EPI's (equipamentos de proteção individual) durante a realização de procedimentos e crachá, como também o uso de roupas adequadas.

Durante o período de estágio não é permitido falta. Os alunos deverão assinar um termo de compromisso se responsabilizando em cumprir ou se fazer cumprir as exigências e as atividades, assim como seguro de acidentes pessoais, obrigatório para realização de estágio supervisionado.

O aluno no IV semestre deverá obrigatoriamente traçar um plano de ação baseando-se nos fundamentos de enfermagem e princípios administrativos, como trabalho de conclusão de curso sob orientação de um professor.

6.4.10 Forma de acompanhamento de estágio

O professor de estágio deverá ter formação de enfermeiro e ter conhecimento dos conteúdos programáticos, ministrados na teoria assegurando sua continuidade e aprofundamento. Proporcionar orientação e avaliação contínua no processo ensino-aprendizagem.



6.4.11 Avaliação do estágio

A avaliação e recuperação do estágio se dará durante a sua realização, quando o aluno apresentar deficiência em alguma área, o professor deverá acompanhá-lo mais diretamente, proporcionando-lhe novas oportunidades para que possa superar essas deficiências.

O aluno não poderá avançar para atividades mais complexas no estágio enquanto não tiver superado as etapas anteriores, caso não consiga evoluir, apesar das alternativas apresentadas pelo professor, o aluno estará automaticamente reprovado em estágio.

No estágio os alunos serão avaliados nos seguintes aspectos: pontualidade e assiduidade, responsabilidade, capacidade de observação, colaboração e participação, interesse e iniciativa, comunicação e desempenho na execução das atividades.

Fundamentação teórico-científica das atividades desenvolvidas.

Análise crítica do paciente/cliente/comunidade e organização da instituição sede do estágio.

Relacionamento com grupo de alunos, com equipe multiprofissional e com os pacientes.

A avaliação final é feita em conjunto por todos os professores e coordenador de estágio no final de cada semestre.

Ao término dos estágios do IV semestre o aluno será certificado como Técnico em Enfermagem.



6.5 AÇÕES RELATIVAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS, CONSELHEIROS E PAIS

Os encontros pedagógicos na escola podem retratar a diversidade e a complexidade da escola, tornando-se um dos momentos necessários, permitindo aos professores, alunos, pais, funcionários e direção, uma reflexão sobre a necessidade de uma organização maior no que diz respeito à busca de alternativas frente às dificuldades encontradas na educação no mundo de hoje, em busca da formação da cidadania, do sujeito crítico e atuante na sociedade.

Favorecer e incentivar a participação de professores e funcionários em curso de capacitação e formação continuada especialmente aos oferecidos pela mantenedora, sendo os encontros pedagógicos e cursos oferecidos na escola coordenados pela Equipe Pedagógica.

Oportunizar aos professores, funcionários e pais grupos de estudos, sejam em grupos ou individuais em espaço na Biblioteca Escolar.

Desenvolver projetos de interação escola-comunidade ampliando espaço de participação da comunidade nas decisões pedagógicas da escola.

6.6 QUALIFICAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS PEDAGÓGICOS, SALAS, BIBLIOTECA, LABORATÓRIOS, PÁTIOS, ETC.

O espaço físico da escola é grande, organizado e bem aproveitado. A manutenção da ordem e conservação dos materiais e equipamentos deve ser responsabilidade de todos, a manutenção do prédio é feita com recursos do Fundo Rotativo, PDDE e da APMF.

As salas de aula têm boa luminosidade, ventilação, cortinas e TV Pendrive. Os quadros de giz passam por constante conservação para manter a qualidade da utilização, em algumas salas é difícil a organização de carteiras em grupos, devido ao reduzido espaço e ao grande número de alunos em sala de aula.

A escola é dotada de uma boa quantidade e variedade de materiais didáticos e de consumo para atividades pedagógicas. Sempre que houver necessidade de atualização, os professores devem solicitar a compra.



A escola disponibiliza de duas salas de informática, sendo uma equipada com 40 computadores do Programa Paraná Digital e outra sala com 10 computadores do PROINFO e possui uma sala de multimídia equipada com data show, DVD, TV e outros para uso de professores e alunos.

A escola disponibiliza dois laboratórios, um para experiências de Física, Química, Biologia e outro para o Curso de Enfermagem.

A biblioteca da escola possui uma grande quantidade de livros para atender os alunos e também um acervo direcionado para uso dos professores (Biblioteca do professor).

A escola também dispõe de uma sala para Oficina de Arte, onde funciona a sala de apoio.

6.7 DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS DOCENTES, DOS PEDAGOGOS E DOS FUNCIONÁRIOS.

A escola não possui um instrumento de avaliação de seus funcionários e professores. A avaliação dos professores ocorre periodicamente para efeitos de elevação de nível, segundo instrumento e orientação da SEED. Porém o diálogo faz parte do trabalho onde se reflete sobre a prática, ao invés de controles, se estabelecem relações no respeito democrático entre todos, que todos possam ser ouvidos e percebidos.

6.8 ORGANIZAÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO CURRÍCULO ENQUANTO NÚCLEO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Uma escola democrática, interdisciplinar, propondo e gerindo a proposta pedagógica, articulando o trabalho de vários profissionais, que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, da qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas.



7. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A Proposta Política Pedagógica do Colégio – Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, foi construída coletivamente, de uma forma mais sistemática ao longo dos últimos anos, nos momentos previstos em Calendário Escolar, tais como: Semana Pedagógica, Conselho de Classe, Reuniões Administrativas e Pedagógicas, Semanas e Grupo de Estudos, participação dos professores e funcionários em Simpósios, Jornadas, Cursos, Hora Atividade, dentre outros no cotidiano da escola, através de observações, diálogos, conversas informais, diagnóstico da realidade realizada com a comunidade, críticas e sugestões.

Após sua conclusão passou para a aprovação da Comunidade Escolar, do Conselho Escolar e posteriormente é encaminhado ao núcleo para a devida análise.

E estará constantemente submetido a avaliação e sua prática, devendo ser realimentado ao final de cada ano, com a finalidade de acrescentar o que se fizer necessário, pois, sendo o Projeto Político Pedagógico o alicerce do trabalho pedagógico enquanto processo de construção contínua também nunca estará pronto e acabado.



REFERÊNCIAS

Deliberação, 004/99.

Deliberação, 14/99.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção do Conhecimento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

GANDIN, Danilo et Cruz, CARRILHO, Carlos H. **Planejamento na Sala de Aula**. 3ª ed. Porto Alegre, 1998.

Instrução, 01/98.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Por que Piaget?** A educação pela Inteligência. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais – MEC.

PARO, Victor Henrique. **Situações e perspectivas da administração da educação brasileira: Uma contribuição**. In: Revista Brasileira de administração da Educação. Brasília, Ampae, 1983.

PENTEADO, Heloisa Dnpas. **A Área de Ensino, Sociedade e Cultura no Currículo do Ensino Médio** – Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Média e Tecnologia.

GAIO, Roberta Meneghetti e Rosa, G. Krob (Organizadoras). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial** - Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo. Cortez Autores Associados, 1983.



SEED/SUED. Documentos dão Curso de Diretrizes Pedagógicas e Administrativas para a Educação Básica de 21 à 23 de julho de 2005.

SEED/SUED. Documentos do Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação do Estado do Paraná 2005, por ocasião da Semana de Estudos Pedagógicos descentralizados: 01 à 04 de fevereiro de 2005.

SEED/SUED. Curso de Diretrizes Pedagógicas e administrativas para a Educação Básica. Curitiba Texto: Coordenação SUED. Realização DEM, DEP, DEJA, DEE, DEF e CADEP.

VEIGA, Ilma P. A. **Escola, currículo e ensino.** In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) Escola Fundamental: Currículo e Ensino. Campinas. Papyrus, 1991.

_____. **A formação de profissionais da educação.** In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

_____. **Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. Projeto Político Pedagógico: uma construção possível.** São Paulo: Papyrus, 1995, pág. 11 à 35.

VYGOTSKI, I. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1991.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

66

PROPOSTA CURRICULAR

Ensino Fundamental e Médio

CURITIBA

2009



PROPOSTA CURRICULAR

ARTE

ENSINO MÉDIO E ENSINO FUNDAMENTAL



1 DISCIPLINA DE ARTE

1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ARTE

A educação se refere aos processos formais e informais através dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A educação escolar é uma delas. É através dela que o ser humano aprende a ser, a interagir, a interpretar e a produzir cultura. Por meio da atividade artística, o homem expressa-se, afirma-se, constrói e reconstrói suas ideias.

Historicamente, a produção cultural passou a ser concebida como valor de uma determinada classe, geralmente transmitindo ideias e manifestações hegemônicas, representadas pelo cientificismo e pelo racionalismo europeu e sexista. A Arte passou a representar a cultura erudita, feita por brancos, do sexo masculino, de condições financeiras privilegiadas, segundo os cânones formais da modernidade. As outras manifestações artísticas não condizentes a esses padrões ficaram relegados à categoria de folclore, arte popular ou arte indígena.

Todo homem produz e cria cultura. É fundamental entender que as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança, constituem-se especialmente de manifestações das atividades criativas dos seres humanos, cumprem historicamente as mais diversas funções – ideológicas, educativa, social, expressiva, cognitiva e decorativa – buscando ampliar e enriquecer a relação estética do homem com a realidade.

A compreensão do processo de desenvolvimento do homem e sua humanização têm especificamente a produção de sua existência. Ele age sobre si próprio, transforma-se e transforma seu meio para a satisfação das suas necessidades. Isso é trabalho. Pelo trabalho, os homens deixaram de se submeter às condições impostas pela natureza e passaram a dominá-la. Formularam sistemas simbólicos para guardar e transmitir os conhecimentos resultantes desta produção cria valores, formas de expressão e de identidade para aquilo que produziram por meio da Ciência e da Arte. Então, os objetos expressam o homem de duas maneiras: os utensílios para satisfazer as suas necessidades cotidianas e os que objetivam suas vontades, imaginação, expressão. Esta dupla função do trabalho torna possível a criação de objetos, e o que hoje chamamos de Obras de Arte. Como



diz Vazquez “A arte como trabalho é criação de uma realidade na qual plasman finalidades humanas, mas nesta nova realidade domina sobre tudo sua utilidade espiritual...” (VAZQUEZ, 1978, p. 71).

É pelo trabalho criador que o homem elabora o seu modo de ouvir, ver, representar, e movimentar-se, criando assim, um pensamento crítico e educando-se esteticamente por intermédio do domínio dos instrumentos e códigos próprios da linguagem.

A arte é um resultado da síntese da expressão e da transformação da natureza e a si mesmo, tendo como produto a diversidade de culturas que, ao atravessarem fronteiras, expressam as características, a evolução, a manifestação e a produção de diversos grupos sociais e diferentes etnias, o que possibilita compreender o problema da desigualdade social e da discriminação, fruto da relação dominante existente em nossa sociedade. Em cada modo de produção social, existe uma produção cultural. A percepção e a criação dos objetos que compõem a produção artística exigem um sentido humanizado. Marx diz: “... graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido se torna musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, torna-se sentidos que confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada... A objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico como no aspecto prático, é, necessária, tanto para tornar humano o sentido do homem, como para criar o sentido do humano correspondente à riqueza plena da essência humana e natural.” (MARX, 1987, P. 178).

Sabemos que uma grande maioria dos estudantes, não tem muitas informações adequadas sobre Arte. Isso dificulta bastante a formação do jovem, pois ele acaba sem contato com um dos aspectos mais ricos e significativos da produção humana em todos os tempos. Fica privado do encantamento e das emoções despertadas pelas obras dos grandes artistas, fica impedido de ter uma visão mais abrangente do processo cultural como um todo, uma vez que o conhecimento das



Artes facilita a compreensão das obras literárias e é uma fonte de referência importantíssima para o entendimento do processo histórico e não é possível a um povo, construir o desenvolvimento da cultura sem a Arte e, repensando no sentido da arte, introduzida recentemente na escola como forma de conhecimento, – pois era apenas vista como forma de diversão, de atividades lúdicas, etc, - e ela tendo conquistado o seu lugar na grade curricular, podemos dar um passo a mais no saber artístico. Um dos elementos essenciais que caracteriza a arte na escola, é que ela pode ser questionada, discutida, pensada, refletida, contextualizada..., a fim que ela faça parte das nossas vidas, e da construção da sociedade brasileira.

Repensando no sentido da arte, introduzida recentemente na escola como forma de conhecimento – pois a arte era apenas vista como forma de diversão, de atividades lúdicas, etc - e ela tendo conquistado o seu lugar na grade curricular, podemos dar um passo a mais no saber artístico. Um dos elementos essenciais que caracteriza a arte na escola, é que ela pode ser questionada, discutida, pensada, refletida, contextualizada..., a fim que ela faça parte das nossas vidas, e da construção da sociedade brasileira

O desafio do professor de arte, hoje, está em dialogar com a diferença a fim de construir, modificar e transformar a sociedade para que esta se torne um lugar mais justo e digno de se viver; trabalhando, respeitando, tecendo com o outro, a fim de recriar culturas e não apenas somar ou adicionar na nossa diversidade cultural.

É papel de a escola fazer uma inter-relação entre os códigos de diferentes culturas de vários grupos sociais, respeitar e compreender esses códigos interpretá-los, integrá-los e analisá-los dentro do contexto os quais foram construídos, permitindo um pensamento e um posicionamento crítico frente aos seus contextos.

A proposta do Ensino da Arte na Escola visa à compreensão da Arte como trabalho criador que surge das necessidades do homem em questões sociais em suas diversidades culturais, religiosas, econômicas, jurídicas, emocionais, morais e intelectuais. Esta apresentação crítica, constituída de estruturas artísticas, vai registrar a interferência humana no espaço e no tempo como produto histórico - social.

Cada manipulação artística resgata, com a sua essência, significações que serão compreendidas como sínteses de determinadas relações. Isto resultará no movimento de (re)elaboração do passado, numa versão significativa do presente que



constitui numa antecipação do futuro, tornando possível a existência da simultaneidade.

A finalidade do ensino da Arte na escola está justamente na explicitação para o aluno das ações histórico – sociais que geram a simultaneidade de hoje, bem como seus significados, que provém das infinitas possibilidades que o trabalho artístico representa. Se entendermos a Arte como um processo de trabalho construtivo e transformativo, cabe ao professor de Arte desempenhar suas funções numa prática de ensino que considere o objeto artístico e suas qualidades, no movimento das relações sociais que os produzem, que os distribuem e os consomem. O homem se apropria da realidade com todos os seus sentidos.

Na prática, os sentidos naturais tornam-se humanos porque os objetos se tornaram objetos humanos. A formação dos sentidos é resultado de toda a história da humanidade, se constituíram historicamente e são ao mesmo tempo naturais e culturais.

A formação dos sentidos deve ser objeto da educação, pois através da humanização dos sentidos do homem, este humaniza o mundo como um todo. Assim, o aluno apropriando-se do saber artístico já sistematizado e presente na produção artística da humanidade por meio do exercício sistemático, contínuo e gradativo, será possível ampliar e aprofundar a capacidade dos sentidos humanos e suas possibilidades de compreensão por intermédio deles.

O trabalho com a Arte na Escola, além de permitir o acesso ao conhecimento, a interpretação e a fruição cultural, potencializa o ato criador. Criar e aprender arte na escola através da leitura e interpretação possibilita o desenvolvimento da capacidade cognitiva ou intelectual, ou seja, a partir da construção e do acesso ao saber culturalmente produzido, o educando opera criativamente, pensa, interpreta, analisa, reflete, sintetiza e produz, portanto, desenvolve-se, humaniza-se.

Conciliando os objetivos mais amplos da Arte: análise e compreensão da arte como manifestação das determinações históricas, sociais, econômicas, estímulo da fruição artística, a produção e a reflexão às técnicas variadas, com a estrutura da Escola, com a realidade que o cerca e a contextualização dos conteúdos, estaremos dando condições para que o aluno se torne uma pessoa crítica, criativa e sensível



estando aberto para novas experiências, tendo contato com várias manifestações culturais e artísticas, colaborando assim para a formação global do aluno.

1.1.1 Apresentação da disciplina de Arte

A educação estética – humanização dos sentidos – pode ser trabalhada na escola por meio da disciplina de Arte. Tornar-se e reconhecer-se como ser humano ocorre quando temos acesso aos bens culturais que a humanidade construiu ao longo dos anos, e entre eles está o conhecimento artístico. Educar esteticamente consiste em ensinar o Homem a ver, ouvir, movimentar-se, atuar e sentir, o que não acontece de forma livre e espontânea.

Conteúdos escolares são os saberes universais que constituem o mundo da cultura, e, entre eles, está à arte. No contexto escolar, o objeto de estudo da disciplina Arte são os conteúdos específicos contemplados nas diferentes linguagens artísticas, entre elas música, dança, teatro e artes visuais, em um determinado tempo e espaço historicamente construído pelo homem, o conhecimento estético e o conhecimento da produção artística.

1.1.2 Objetos de estudo da disciplina de Arte

O conhecimento estético; O conhecimento artístico; O conhecimento contextualizado e o conhecimento da produção artística.

1.1.3 Objetivos da disciplina de Arte

Ampliar a experiência do aluno com a imensa esfera de atividades artísticas, o trabalho com a arte visa à construção da consciência crítica e do ato criador, possibilitando ao aluno olhar a realidade ao seu redor, conhecer a expressão cultural de diversos grupos sociais e étnicos, bem como, refletir e expressar o mundo através do seu produto criativo.



Estimular, de maneira atraente, o interesse do aluno pela arte, de modo geral, incluindo a arte afro-brasileira e africana levando-o a compreender o universo artístico e oportunizando a prática criadora, desenvolvendo o senso crítico, a capacidade cognitiva e a educação estética. Pretende-se trabalhar de forma criativa e não somente a técnica pela técnica as quatro linguagens básicas da arte que são: artes visuais; música; teatro; dança. Veremos cada uma delas separadamente, bem como seus objetivos:

1.1.3.1 Artes Visuais

As artes visuais de modo geral, compreendem as formas artísticas que se manifestam por intermédio da imagem, organizadas em uma composição, por meio de elementos visuais como linha, forma, textura, cores, volumes e compreende o desenho, a pintura, a gravura, a colagem, a fotografia, a escultura, as imagens em si (representações gráficas, plásticas, ou fotográficas de uma pessoa ou objeto), e o seu significado amplia-se ainda mais. Julgamos uma obra de arte pelo critério da perfeição, a reprodução fiel e exata de “alguém”, mas, sabemos que os objetivos das artes visuais nunca se limitaram apenas à cópia fiel dos seus modelos. A imagem na arte, nunca é apenas uma cópia. É a representação da visão de um artista e de uma época sobre uma determinada ideia ou tema, ou, podemos nos referir à imagem como um produto de nossa imaginação, como as imagens de santos, as que têm sentido simbólico, as recordações da infância...

A expressão artística tem como referencial as imagens que nos cercam que registramos na memória e que acompanhadas do estudo, da observação e do conhecimento técnico, possibilitam criar ou tornar visíveis imagens que podem ser partilhadas com as outras pessoas. Toda imagem, como toda obra de arte nesta área, é formada por determinados elementos: linha, forma, cor, volume, textura, e outros se juntam a estes como: dimensões, movimento, ritmo, luz e sombra. O estudo destes elementos e das diferentes maneiras que estes podem ser organizados e utilizados na composição possibilita desenvolver a capacidade de produzir e compreender as imagens que compõem o nosso universo visual. Então, que o aluno conheça, analise e critique a imagem, na sua forma estática e dinâmica,



seus estilos, suas relações com o contexto atual e inclusive sua relação com a tecnologia.

1.1.3.2 Música

Muitas são as definições de música, mas a única coisa que todas tem em comum, é que a música tem a ver com som. O som é a matéria prima do produto “música”. Não conseguimos evitar que o som penetre nos nossos ouvidos, se eles não estiverem fechados. Alguns sons nos agradam, outros nem tanto e a nossa reação diante deles depende de vários fatores: Físico, recordações de infância, a história pessoal de cada um, e até o local que vivemos na atualidade pode influenciar o nosso gosto pela música.

Ouvimos o que aprendemos ouvir e assim formamos nossa memória auditiva.

O trabalho com música na escola deve abrir possibilidades para que o aluno aprenda a ouvir, amplie seu arquivo sonoro e sua memória auditiva. Temos que trabalhar para que ela sempre esteja aberta e receptiva para a variedade de novos sons. Temos que direcionar este escutar, saber o que , como e porque ouvir. No trabalho com arte musical, temos que ouvir sentir e entender porque estamos ouvindo; temos que conhecer o contexto da obra em questão, como ela foi composta ou executada por quem, aonde, quando, com que intenção, etc. Fazê-los perceber que a forma como nós ouvimos, foi construída socialmente, e difere de um grupo social para outro, é muito importante.

Para entender todo este contexto, devemos partir do entendimento do som. Um compositor intervém sobre os sons e os combina de acordo com os seus interesses e os da coletividade. Existem compositores que são espontâneos e outros que fazem composições por encomenda, por exemplo. Tudo vai depender dos projetos que se tem para esses sons, para que se está compondo esta música...

O SOM é o movimento vibratório, que se produz quando os objetos se movem de um lado para outro rapidamente (vibrações). Uns são fortes, outros são fracos, outros são mais agradáveis do que outros. Os sons que, de certa forma



atrapalham a audição de alguma coisa que queremos ouvir, pode ser considerado de ruídos.

Existem alguns elementos formadores do som: Altura – o que caracterizam os sons graves e os agudos; Duração – é quanto tempo esse som fica acontecendo; Intensidade – se o som é alto ou baixo; Ritmo – é a alternância dos sons e dos silêncios de forma organizada e regulares (tic – tac do relógio) ou até gêneros musicais (Rap, Hip – Hop, Clássica, Jazz, Samba...); Timbre – é a qualidade que nos ajuda a diferenciar o som de uma guitarra do som de um piano por exemplo; Densidade – é a quantidade de ondas sonoras acontecendo ao mesmo tempo. A articulação destes elementos que formam o som, é que forma a música.

Diante de tudo isso, tentamos mostrar aos alunos como é que os homens percebem o mundo e expressam suas relações com esse mundo por meio da música. É importante que este aluno saiba ouvir, perceber como foram tratados os elementos formais na música, por que a música foi estruturada de determinada forma, o que o compositor quis nos dizer quando fez esta canção, o que esta obra nos mostra da visão do mundo no momento da criação e que, ao compará-la com outras formas musicais construa nele mesmo a sua forma de se expressar por meio da música.

1.1.3.3 Teatro

O teatro é um conjunto de regras da arte de representar ou a habilidade de representar. Mas, de modo menos abrangente e, em se tratando de sala de aula/escola, podemos definir teatro como a atividade criadora que expressa de forma estética, sensações e idéias. Ao professor de Arte cabe o desafio de ensinar arte enquanto área de conhecimento capaz de preparar o aluno para entender a si próprio e ao mundo que o cerca. Sem dúvida, a contribuição para que este aluno forme seu intelecto, suas experiências individuais, e possa compreender o mundo como um todo, é o grande objetivo. Atores e atrizes desempenham papéis diferentes, juntam fantasia – quando se vestem de personagens – e realidade quando transmitem informações corretas acerca de determinado assunto tratado na peça. Peça esta que não pode ser desenvolvida sem pessoas que trabalham nos



bastidores como: sonoplasta – cuida do som, iluminador – cuida da iluminação, diretor – quem ensaia os atores e conduz a peça, roteirista – quem escreve as falas dos personagens, figurinista – prepara as roupas a serem usadas no espetáculo, produtor – quem produz ou patrocina a peça; cenário – local onde será apresentada a peça; platéia – são as pessoas que irão assistir ao espetáculo.À escola cabe formar alunos capazes de serem agentes e não apenas consumidores passivos das várias linguagens artísticas, compreendendo o mundo a que está inserido, reconhecendo-se nele em toda a sua individualidade.

1.1.3.4 Dança

A dança contribui para a aprendizagem de habilidades motoras, espaciais e rítmicas, fazendo uso de um grande conjunto de movimentos do corpo. Força, agilidade, equilíbrio e resistência também são desenvolvidos com esta habilidade, permitindo que seus integrantes se movam com graciosidade, expressando-se de maneira organizada, corrigindo hábitos de atitude, hábitos de higiene, e inclusive compensa desequilíbrios profissionais na fase adulta. A dança é um fator na educação do movimento.

Além dos fatores físicos, a dança deve despertar no aluno o respeito pelas idéias individuais, o respeito entre ambos os sexos, desenvolve o pensamento crítico, o senso de ordem, de disciplina, de solidariedade, cooperação, a formação do caráter, o autocontrole diante das emoções, de modo que o aluno torne-se socialmente educado. Usando o corpo como forma de comunicação e expressão, a dança na escola é mais um meio de construção e articulação de conhecimento, podendo ser trabalhada em vários conteúdos e criando a consciência que este “corpo em movimento” está unindo o dançar com o apreciar e o contextualizar, aumentando e desenvolvendo sua criatividade, composição de movimentos, obtendo relações com a história da dança, cultura e outras linguagens artísticas, bem como as outras áreas de conhecimento, livres de preconceito, preguiça, medo de se expor, cabendo ao professor valorizar o movimento / dança, e o modo como cada aluno se desenvolve.



1.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/BÁSICOS DA DISCIPLINA DE ARTE

1.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Arte

Conteúdos estruturantes são conhecimentos de grande amplitude, conceitos que se constituem em fundamentos para a compreensão de cada uma das áreas de Arte. Os conteúdos estruturantes são apresentados separadamente para um melhor entendimento dos mesmos, no entanto, metodologicamente devem ser trabalhados de forma articulada e indissociada um do outro.

Considera-se que a disciplina de Arte deve propiciar ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado em arte. Por isso, propõe-se uma organização curricular a partir dos conteúdos estruturantes que constituem uma identidade para a disciplina de Arte e possibilitam uma prática pedagógica que articula as quatro áreas de Arte.

Nas discussões coletivas com os professores da rede estadual de ensino, definiu-se que os conteúdos estruturantes da disciplina são:

- elementos formais;
- composição;
- movimentos e períodos.

Embora tempo e espaço tenha sido, inicialmente, considerado também conteúdo estruturante da disciplina, sua relação com os demais e com os conteúdos específicos de cada área de Arte revelou que ele é, antes, uma categoria que articula os conteúdos estruturantes das quatro áreas de Arte, além de ter um caráter social.

Como categoria articuladora está presente em todas as áreas da disciplina e nos conteúdos específicos derivados dos elementos formais, da composição e dos movimentos e períodos. Seu caráter social é relevante porque a arte tem, historicamente, a peculiaridade de alterar a noção de tempo e espaço do ser humano, de modo particular dos sujeitos do século XXI, em decorrência do surgimento das novas tecnologias dos meios de comunicação.

Ostrower afirma que “No espaço natural, percebemos sempre três dimensões – altura, largura e profundidade – mais o tempo. Na arte [visual], porém, essa combinação será variável” (1983, p. 65). Por exemplo, na arte bizantina e na



medieval, o espaço era representado de forma bidimensional, plano, sem profundidade, ao contrário do período renascentista, com a lei da perspectiva, que passou à representação da tridimensionalidade e da proporcionalidade.

Por meio de representações de linhas, por exemplo, explicita-se a seguir como o tempo e o espaço estão presentes em Artes Visuais. Observe:

_____ Linha contínua: o olhar percorre de ponta a ponta, sem parar.

- - - - - Linha descontínua: o intervalo entre os espaços interrompe o contínuo fluir do olhar.

-- _ _ _ _ _ Linha descontínua com intervalos maiores: os intervalos funcionam como pausa.

||||| Linha estática (vertical): a velocidade do movimento é reduzida.

\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\ Linha dinâmica (diagonal): a linha se tornou ainda mais lenta.

Quando se desenha uma linha, ela configura um espaço linear, de uma dimensão. Por meio dela, apreende-se um espaço direcional. Numa composição (conteúdo estruturante) com linhas (elementos formais), elas funcionam como setas, pois dirigem o olhar do espectador para seguir nesta ou naquela direção. Qualquer elaboração formal com a linha terá, necessariamente, um caráter rítmico. Quanto maiores os intervalos em relação aos segmentos lineares, tanto mais lento se torna o percurso do olhar. Portanto, "o movimento visual se dá no espaço e no tempo" (OSTROWER, 1983, p. 66).

Outra dimensão de tempo e espaço se relaciona ao seu caráter histórico e social, fundamentais no trabalho com os alunos para que compreendam as relações sociais em que interagem. Ao tratar das relações que se estabelecem entre a escola, a mídia e o jovem, nas noções de tempo e espaço, interroga-se: Que atenção estão prestando as escolas, e inclusive as faculdades de educação, às modificações profundas na percepção do espaço e do tempo vividas pelos adolescentes, inseridos em processos vertiginosos de desterritorialização da experiência e da identidade, apegados a uma contemporaneidade cada dia mais reduzida à atualidade, e no fluxo incessante e embriagador de informações e imagens? (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 58).

A vida cotidiana da maioria dos jovens e adultos está relacionada com a mídia tecnológica: Internet (Orkut, Blogs, YouTube, Messenger, e-mail), telefonia celular,



computador e outros meios de comunicação. Mesmo os que não têm acesso a esses meios, mantêm contato com a televisão e com jogos eletrônicos.

Esses equipamentos tecnológicos tendem a fragmentar o tempo real e deslocar a referência espacial pela simultaneidade de imagens e locais. A forma como se estruturam o tempo e o espaço nos vídeos é um exemplo desta realidade.

Por isso, tempo-espaço deve ser considerado no trabalho pedagógico, tanto como categoria articuladora dos conteúdos estruturantes, quanto pelo caráter histórico e social que enriquece a compreensão da arte e da vida.

1.2.1.1 Elementos Formais

No conteúdo estruturante elementos formais, o sentido da palavra formal está relacionado à forma propriamente dita, ou seja, aos recursos empregados numa obra. São elementos da cultura presentes nas produções humanas e na natureza; são matéria-prima para a produção artística e o conhecimento em arte. Esses elementos são usados para organizar todas as áreas artísticas e são diferentes em cada uma delas. Eis alguns exemplos: o timbre em Música, a cor em Artes Visuais, a personagem em Teatro ou o movimento corporal em Dança.

No processo pedagógico, o professor de Arte deve aprofundar o conhecimento dos elementos formais da sua área de habilitação e estabelecer articulação com as outras áreas por intermédio dos conteúdos estruturantes.

1.2.1.2 Composição

Composição é o processo de organização e desdobramento dos elementos formais que constituem uma produção artística. Num processo de composição na área de artes visuais, os elementos formais – linha, superfície, volume, luz e cor – “não têm significados pré-estabelecidos, nada representam, nada descrevem, nada assinalam, não são símbolos de nada, não definem nada – nada, antes de entrarem num contexto formal” (OSTROWER 1983, p. 65). Ao participar de uma composição,



cada elemento visual configura o espaço de modo diferente e, ao caracterizá-lo, os elementos também se caracterizam.

Na área de música, todo som tem sua duração, a depender do tempo de repercussão da fonte sonora que o originou. É pela manipulação das durações, mediada pelo conhecimento, que esse som passa a constituir um ritmo ou uma composição.

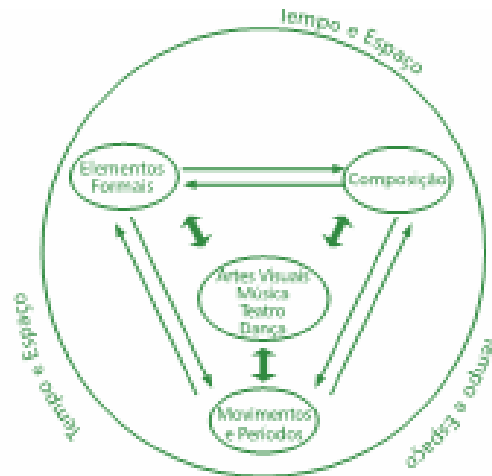
Com a organização dos elementos formais, por meio dos conhecimentos de composição de cada área de Arte, formulam-se todas as obras, sejam elas visuais, teatrais, musicais ou da dança, na imensa variedade de técnicas e estilos.

1.2.1.3 Movimentos e Períodos

O conteúdo estruturante movimentos e períodos se caracteriza pelo contexto histórico relacionado ao conhecimento em Arte. Esse conteúdo revela aspectos sociais, culturais e econômicos presentes numa composição artística e explicita as relações internas ou externas de um movimento artístico em suas especificidades, gêneros, estilos e correntes artísticas.

Para facilitar a aprendizagem do aluno e para que tenha uma compreensão do conhecimento em arte, esse conteúdo estruturante deve estar presente em vários momentos do ensino. Sempre que possível, o professor deve mostrar as relações que cada movimento e período de uma determinada área da arte estabelece com as outras áreas e como apresentam características em comum, coincidindo ou não com o mesmo período histórico.

Caso o trabalho se inicie pelo conteúdo estruturante movimentos e períodos em música, pode-se, por exemplo, enfatizar o período contemporâneo e o movimento Hip-Hop, com a pesquisa de sua origem, que teve raízes no rap, no grafitti e no break, articulando-os, assim, às áreas de música, de artes visuais e de dança, respectivamente. A seguir, apresenta-se um esquema gráfico que detalha como os conteúdos estruturantes se articulam entre si.



Os conteúdos estruturantes, apesar de terem as suas especificidades, são interdependentes e de mútua determinação. Nas aulas, o trabalho com esses conteúdos deve ser feito de modo simultâneo, pois os elementos formais, organizados por meio da técnica, do estilo e do conhecimento em arte, constituirão a composição que se materializa como obra de arte nos diferentes movimentos e períodos.

A opção pelos elementos formais e de composição trabalhados pelos artistas determinam os estilos e gêneros dos movimentos artísticos nos diferentes períodos históricos. Da mesma forma, a visão de mundo, característica dos movimentos e períodos, também determina os modos de composição e de seleção dos elementos formais que serão privilegiados. Concomitantemente, tempo e espaço não somente estão no interior dos conteúdos, como são também, elementos articuladores entre si. A explicitação dos conteúdos de Arte é uma preocupação e uma necessidade para o melhor entendimento de como os conteúdos estruturantes podem ser organizados no encaminhamento metodológico. Por isso, no quadro a seguir se explicita um recorte dos conteúdos da disciplina a partir de seus conteúdos estruturantes em cada área de Arte.



	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
MÚSICA	<p>Altura</p> <p>Duração</p> <p>Timbre</p> <p>Intensidade</p> <p>Densidade</p>	<p>Ritmo</p> <p>Melodia</p> <p>Harmonia</p> <p>Tonal</p> <p>Modal</p> <p>Contemporânea</p> <p>Escalas</p> <p>Sonoplastia</p> <p>Estrutura</p> <p>Gêneros: erudita, folclórica...</p> <p>Técnicas: instrumental, vocal, mista, improvisação...</p>	<p>Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Rap, Tecno, Barroco, Classicismo, Romantismo, Vanguardas Artísticas, Arte Engajada, Música Serial, Música Eletrônica, Música Minimalista, Música Popular Brasileira, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Word Music, Arte Latino-Americana...</p>
ARTES VISUAIS	<p>Ponto</p> <p>Linha</p> <p>Superfície</p> <p>Textura</p> <p>Volume</p> <p>Luz</p> <p>Cor</p>	<p>Figurativa</p> <p>Abstrata</p> <p>Figura-fundo</p> <p>Bidimensional</p> <p>Tridimensional</p> <p>Semelhanças</p> <p>Contrastes</p> <p>Ritmo visual</p> <p>Gêneros: Paisagem, retrato, natureza-morta...</p> <p>Técnicas: Pintura, gravura, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo...</p>	<p>Arte Pré-histórica, Arte no Antigo Egito, Arte Greco-Romana, Arte Pré-Colombiana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Arte Bizantina, Arte Românica, Arte Gótica, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Construtivismo, Surrealismo, Op-art, Pop-art, Arte Naïf, Vanguardas artísticas, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Arte Latino-Americana, Muralismo...</p>
TEATRO	<p>Personagem (expressões corporais, vocais, gestuais e faciais)</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<p>Representação</p> <p>Texto Dramático</p> <p>Dramaturgia</p> <p>Roteiro</p> <p>Espaço Cênico, Sonoplastia, iluminação, cenografia, figurino, adereços, máscara, caracterização e maquiagem</p> <p>Gêneros: Tragédia, Comédia, Drama, Épico, Rua, etc</p> <p>Técnicas: jogos teatrais, enredo, Teatro direto, Teatro indireto (manipulação, bonecos, sombras...),</p>	<p>Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Teatro Dialético, Teatro do Oprimido, Teatro Pobre, Teatro Essencial, Teatro do Absurdo, Arte Engajada, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Arte Latino-Americana...</p>



		improvisação, monólogo, jogos dramáticos, direção, produção...	
DANÇA	Movimento Corporal Tempo Espaço	Eixo Dinâmica Aceleração Ponto de apoio Salto e queda Rotação Formação Deslocamento Sonoplastia Coreografia Gêneros: folclóricas, de salão, étnica... Técnicas: improvisação, coreografia...	Arte Pré-Histórica, Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Dança Circular, Indústria Cultural, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Contemporânea, Hip Hop, Arte Latino-Americana...

Os conteúdos estruturantes e específicos, resultado do debate entre professores, apontam uma parte dos conhecimentos a serem trabalhados na disciplina de Arte e, ao mesmo tempo, explicitam formas de encaminhamento metodológico presentes na Educação Básica.

Neste sentido, para o planejamento das aulas de todas as séries da Educação Básica propõe-se a organização dos conteúdos de forma horizontal, vide tabela de conteúdos estruturantes. Esta forma de organização é também uma indicação de encaminhamento metodológico, pois em toda ação pedagógica planejada devem estar presentes conteúdos específicos dos três conteúdos estruturantes, ou seja, dos elementos formais, composição e movimentos e períodos.

Esta proposta visa superar uma fragmentação dos conhecimentos na disciplina de Arte, em que no processo de debate, grande parte dos professores relataram adotar o seguinte procedimento metodológico:

Nas séries/ anos iniciais (1º a 4º séries/ 1º ao 5º ano) o trabalho pedagógico centra-se nas atividades artísticas, na prática com músicas, jogos teatrais, desenho e dança. Nessas atividades priorizam-se os elementos formais, como estudos sobre cores primárias e secundárias (artes visuais); timbre, duração e altura (música); expressão facial, corporal e gestual (teatro) e movimento corporal (dança).



Nas séries/ anos finais do Ensino Fundamental (5º a 8º séries/ 6º ao 9º ano) gradativamente abandona-se a prática artística e a ênfase nos elementos formais, tratando-se de forma superficial os conteúdos de composição e dos movimentos e períodos.

No Ensino Médio a prioridade é para a História da Arte, com raros momentos de prática artística, centrando-se no estudo de movimentos e períodos artísticos e na leitura de obras de arte.

Em síntese, durante a Educação Básica, o aluno tem contato com fragmentos do conhecimento em Arte, percorrendo um arco que inicia-se nos elementos formais, com atividades artísticas (séries iniciais) e finaliza nos movimentos e períodos, com exercícios cognitivos, abstratos (Ensino Médio).

Diante deste diagnóstico, torna-se imprescindível adotar outra postura metodológica, que propicie ao aluno uma compreensão mais próxima da totalidade da arte. Somente abordando metodologicamente, de forma horizontal, os elementos formais, composição e movimentos e períodos, relacionados entre si e demonstrando que são interdependentes, possibilita-se ao aluno a compreensão da arte como forma de conhecimento, como ideologia e como trabalho criador.

1.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Arte

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.



Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas, a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

Os conteúdos básicos para a disciplina de Arte estão organizados por área. Devido ao fato dessa disciplina ser composta por quatro áreas (artes visuais, música, teatro e dança), o professor fará o planejamento e o desenvolvimento de seu trabalho, tendo como referência a sua formação. A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas.

O fato da disciplina de Arte ser composta por áreas de formação implica uma compreensão da relação que existe entre os diversos campos do conhecimento. Essa compreensão é explicitada por Kosik quando diz “[...] quanto mais a ciência se especializa e se diferencia, quanto maior o número de novos campos que ela descobre e descreve, tanto mais transparente se torna a unidade material interna dos mais diversos e mais afastados campos do real. [...] De outro lado, esta compreensão mais profunda da unidade do real representa uma compreensão também mais profunda da especificidade de cada campo do real e de cada fenômeno” (2002, p. 45).

Neste sentido, pode-se afirmar que apesar da divisão do currículo em disciplinas e da existência de especializações no interior da disciplina de Arte, deve-se trabalhar na busca da totalidade do conhecimento, pois a compreensão profunda



da parte e sua relação com as outras partes e a totalidade é o que possibilita uma real apropriação do conhecimento pelo aluno.

A formação do professor dará sustentação para elaboração do plano de trabalho e para o desenvolvimento da prática docente, de modo a abordar outras áreas da disciplina de Arte, bem como outras disciplinas do currículo.

O trabalho pedagógico com Arte na educação básica deve ser organizado como um conjunto, de forma orgânica, tendo em vista a apropriação do conhecimento da disciplina. O desenvolvimento dos conteúdos em cada série deve pautar-se no conteúdo estruturante “Composição” e seus desdobramentos. Este conteúdo, como eixo central, direciona o olhar para determinados “elementos formais” e “movimentos e períodos” que, ao serem abordados e estudados, aprofundam a compreensão e a apropriação do conhecimento em Arte.

Ressalta-se, ainda, que o trabalho com os “movimentos e períodos”, não deve ser tomado a partir de uma leitura linear ou cronológica da História, e que o importante é destacar as permanências e mudanças dos elementos formais e de composição presentes em seus diversos períodos.

Os conteúdos estão organizados de forma que compõem uma unidade. Para isso foram selecionados enfoques a serem aprofundados em cada série para todas as áreas. Neste sentido, o trabalho na 5ª série/ 6º ano é direcionado para a estrutura e organização da Arte em suas origens e outros períodos históricos; nas séries seguintes, prossegue o aprofundamento dos conteúdos, sendo que na 6ª série/ 7º ano é importante relacionar o conhecimento com formas artísticas populares e o cotidiano do aluno; na 7ª série/ 8º ano o trabalho poderá focar o significado da arte na sociedade contemporânea e em outras épocas, abordando a mídia e os recursos tecnológicos na arte; na 8ª série/ 9º ano, tendo em vista o caráter criativo da arte, a ênfase é na arte como ideologia e fator de transformação social. No Ensino Médio é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos dessa etapa de ensino.



CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A DISCIPLINA DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

5ª SÉRIE - ÁREA MÚSICA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Altura	Ritmo	Greco-Romana	Percepção dos elementos formais na paisagem sonora e na música. Audição de diferentes ritmos e escalas musicais. Teoria da música. Produção e execução de instrumentos rítmicos. Prática coral e cânone rítmico e melódico.	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com o movimento artístico no qual se originaram. Desenvolvimento da formação dos sentidos rítmicos e de intervalos melódicos e harmônicos.
Duração	Melodia	Ocidental		
Timbre	Escalas: diatônica, pentatônica cromática	Africana		
Intensidade	Improvisação			
Densidade				

6ª SÉRIE - ÁREA MÚSICA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Altura	Ritmo	Música popular étnica (ocidental e oriental)	Percepção dos modos de fazer música, através de diferentes formas musicais. Teorias da música. Produção de trabalhos musicais com características populares e composição de sons da paisagem sonora.	Compreensão das diferentes formas musicais populares, suas origens e práticas contemporâneas. Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição musical.
Duração	Melodia			
Timbre	Escalas	Gêneros: folclórico, indígena, popular e étnico		
Intensidade	Técnicas: vocal, instrumental, mista			
Densidade	Improvisação			



● 7ª SÉRIE - ÁREA MÚSICA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Altura	Ritmo	Indústria Cultural	Percepção dos modos de fazer música, através de diferentes mídias (Cinema, Vídeo, TV e Computador)	Compreensão das diferentes formas musicais no Cinema e nas mídias, sua função social e ideológica de veiculação e consumo.
Duração	Melodia	Eletrônica		
Timbre	Harmonia	Minimalista	Teorias sobre música e indústria cultural.	Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição musical nas mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.
Intensidade	Tonal, modal e fusão de ambos.	Rap, Rock, Tecno ...		
Densidade	Técnicas: vocal, instrumental e mista		Produção de trabalhos de composição musical utilizando equipamentos e recursos tecnológicos.	

● 8ª SÉRIE - ÁREA MÚSICA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Altura	Ritmo	Música Engajada	Percepção dos modos de fazer música e sua função social.	Compreensão da música como fator de transformação social.
Duração	Melodia	Música Popular Brasileira.		
Timbre	Harmonia	Música contemporânea	Teorias da Música.	Produção de trabalhos musicais, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social.
Intensidade	Técnicas: vocal, instrumental, mista			
Densidade	Gêneros: popular, folclórico, étnico.		Produção de trabalhos com os modos de organização e composição musical, com enfoque na Música Engajada.	

● 5ª SÉRIE - ÁREA ARTES VISUAIS

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
-------------------------	----------------------	------------------------------



ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Ponto	Bidimensional	Arte Greco-Romana	Estudo dos elementos formais e sua articulação com os elementos de composição e movimentos períodos das artes visuais.	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam as artes visuais e sua relação com o movimento artístico no qual se originaram.
Linha	Figurativa	Arte Africana		
Textura	Geométrica, simetria	Arte Oriental	Teoria das Artes Visuais.	Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição visual.
Forma	Técnicas: Pintura,	Arte Pré-Histórica		
Superfície	escultura,		Produção de trabalhos de artes visuais.	
Volume	arquitetura...			
Cor	Gêneros: cenas da			
Luz	mitologia			

● 6ª SÉRIE - ÁREA ARTES VISUAIS

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Ponto	Proporção	Arte indígena	Percepção dos modos de estruturar e compor as artes visuais na cultura destes povos.	Compreensão das diferentes formas artísticas populares, suas origens e práticas contemporâneas.
Linha	Tridimensional	Arte Popular		
Forma	Figura e fundo	Brasileira e	Teoria das Artes Visuais.	Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição visual.
Textura	Abstrata	Paranaense		
Superfície	Perspectiva	Renascimento	Produção de trabalhos de artes visuais com características da cultura popular, relacionando os conteúdos com o cotidiano do aluno.	
Volume	Técnicas: Pintura,	Barroco		
Cor	escultura, modelagem,			
Luz	gravura...			
	Gêneros: Paisagem, retrato, natureza morta...			

7ª SÉRIE - ÁREA ARTES VISUAIS

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM



ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Linha	Semelhanças	Indústria Cultural	Percepção dos modos de fazer trabalhos com artes visuais nas diferentes mídias.	Compreensão das artes visuais em diversos no Cinema e nas mídias, sua função social e ideológica de veiculação e consumo.
Forma	Contrastes	Arte no Séc. XX		
Textura	Ritmo Visual	Arte Contemporânea	Teoria das artes visuais e mídias.	Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição das artes visuais
Superfície	Estilização			
Volume	Deformação		Produção de trabalhos de artes visuais utilizando equipamentos e recursos tecnológicos.	nas mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.
Cor	Técnicas: desenho,			
Luz	fotografia, audio-visual, mista...			

● 8ª SÉRIE - ÁREA ARTES VISUAIS

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Linha	Bidimensional	Realismo	Percepção dos modos de fazer trabalhos com artes visuais e sua função social.	Compreensão da dimensão das Artes Visuais enquanto fator de transformação social.
Forma	Tridimensional	Vanguardas		
Textura	Figura-fundo	Muralismo e Arte	Teorias das Artes Visuais.	Produção de trabalhos, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social.
Superfície	Ritmo Visual	Latino-americana		
Volume		Hip Hop	Produção de trabalhos com os modos de organização e composição como fator de transformação social.	
Cor	Técnica: Pintura,			
Luz	grafite, performance... Gêneros: Paisagem urbana, cenas do cotidiano...			

● 5ª SÉRIE - ÁREA TEATRO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
-------------------------	----------------------	------------------------------



ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Personagem: expressões corporais, vocais gestuais e faciais	Enredo, roteiro, espaço Cênico, adereços	Greco-Romana Teatro Oriental Teatro Medieval Renascimento	Estudo das estruturas teatrais, personagem, ação dramática e espaço cênico e sua articulação com movimentos artísticos nos quais se originaram.	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam o teatro e sua relação com os movimentos artísticos nos quais se originaram.
Ação	Técnicas: jogos teatrais, teatro indireto e direto			Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição teatrais.
Espaço	improvisação, manipulação, máscara... Gênero: Tragédia, Comédia, Circo.		Teorias do teatro. Produção de trabalhos com teatro.	

● 6ª SÉRIE - ÁREA TEATRO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Personagem: expressões corporais, vocais gestuais e faciais	Representação, Leitura dramática, Cenografia.	<i>Comédia dell' arte</i> Teatro Popular Brasileiro Paranaense	Percepção dos modos de fazer teatro, através de diferentes espaços disponíveis.	Compreensão das diferentes formas de representação presentes no cotidiano, suas origens e práticas contemporâneas.
Ação	Técnicas: jogos teatrais, Mímica, improvisação, formas animadas...	Teatro Africano	Teorias do teatro.	Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição teatrais, presentes no cotidiano.
Espaço	Gêneros: Rua, arena, Caracterização.		Produção de trabalhos com teatro de arena, de rua e indireto.	

● 7ª SÉRIE - ÁREA TEATRO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
-------------------------	----------------------	------------------------------



ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Personagem: expressões corporais, vocais, gestuais e faciais	Representação no Cinema e Mídias Texto dramático Maquiagem Sonoplastia	Indústria Cultural Realismo Expressionismo Cinema Novo	Percepção dos modos de fazer teatro, através de diferentes mídias. Teorias da representação no teatro e mídias. Produção de trabalhos de representação utilizando equipamentos e recursos tecnológicos.	Compreensão das diferentes formas de representação no Cinema e nas mídias, sua função social e ideológica de veiculação e consumo. Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição da representação nas mídias; relacionadas à produção, divulgação e consumo.
Ação	Roteiro			
Espaço	Técnicas: jogos teatrais, sombra, adaptação cênica...			

● 8ª SÉRIE - ÁREA TEATRO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Personagem: expressões corporais, vocais, gestuais e faciais	Técnicas: Monólogo, jogos teatrais, direção, ensaio, Teatro-Fórum...	Teatro Engajado Teatro do Oprimido Teatro Pobre Teatro do Absurdo Vanguardas	Percepção dos modos de fazer teatro e sua função social. Teorias do teatro. Criação de trabalhos com os modos de organização e composição teatral como fator de transformação social.	Compreensão da dimensão ideológica presente no teatro e o teatro enquanto fator de transformação social. Criação de trabalhos teatrais, visando a situação do sujeito em sua realidade singular e social.
Ação	Dramaturgia Cenografia Sonoplastia			
Espaço	Iluminação Figurino			

● 5ª SÉRIE - ÁREA DANÇA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM



ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Movimento Corporal	Kinesfera Eixo Ponto de Apoio Movimentos articulares Fluxo (livre, interrompido)	Pré-história Greco-Romana Renascimento Dança Clássica	Estudo do movimento corporal, tempo, espaço e sua articulação com os elementos de composição e movimentos e períodos da dança. Teorias da dança. Produção de trabalhos com dança utilizando diferentes modos de composição.	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam a dança e sua relação com o movimento artístico no qual se originaram. Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição da dança.
Tempo	Rápido e lento			
Espaço	Formação Níveis (alto, médio e baixo) Deslocamento (direto e indireto) Dimensões (pequena e grande) Técnica: Improvisação Gênero: Circular			

● 6ª SÉRIE - ÁREA DANÇA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
-------------------------	----------------------	------------------------------



ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Movimento Corporal	Ponto de Apoio Rotação Coreografia Salto e queda Peso (leve, pesado) Fluxo (livre, interrompido e conduzido)	Dança Popular Brasileira Paranaense Africana Indígena	Percepção dos modos de fazer dança, através de diferentes espaços onde é elaborada e executada. Teorias da dança. Produção de trabalhos com dança utilizando diferentes modos de composição.	Compreensão das diferentes formas de dança popular, suas origens e práticas contemporâneas. Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição da dança.
Tempo	Lento, rápido e moderado			
Espaço	Níveis (alto, médio e baixo) Formação Direção Gênero: Folclórica, popular, étnica			

● 7ª SÉRIE - ÁREA DANÇA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
-------------------------	----------------------	------------------------------



ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Movimento Corporal	Giro Rolamento Saltos	Hip Hop Musicais Expressionismo Indústria Cultural	Percepção dos modos de fazer dança, através de diferentes mídias.	Compreensão das diferentes formas de dança no Cinema, musicais e nas mídias, sua função social e ideológica de veiculação e consumo.
Tempo	Aceleração desaceleração	Dança Moderna	Teorias da dança de palco e em diferentes mídias.	Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição da dança nas mídias; relacionadas à produção, divulgação e consumo.
Espaço	Direções (frente, lado, atrás, direita e esquerda) Improvisação Coreografia Sonoplastia Gênero: Indústria Cultural e espetáculo		Produção de trabalhos de dança utilizando equipamentos e recursos tecnológicos.	

● 8ª SÉRIE - ÁREA DANÇA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
-------------------------	----------------------	------------------------------



ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICO PARA A SÉRIE				
Movimento Corporal	Kinesfera Ponto de Apoio Peso Fluxo Quedas Saltos Giros Rolamentos Extensão (perto e longe)	Vanguardas Dança Moderna Dança Contemporânea	Percepção dos modos de fazer dança e sua função social. Teorias da dança. Produção de trabalhos com os modos de organização e composição da dança como fator de transformação social.	Compreensão da dimensão da dança enquanto fator de transformação social. Produção de trabalhos com dança, visando atuação do sujeito em sua realidade singular
Tempo	Coreografia Deslocamento			
Espaço	Gênero: Performance, moderna			



● Ensino Médio - ÁREA MÚSICA

CONTEÚDOS ESTRURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Altura	Ritmo	Música Popular	Percepção da paisagem sonora como constitutiva da música contemporânea (popular e erudita) dos modos de fazer música e sua função social.	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com a sociedade contemporânea.
Duração	Melodia	Brasileira		
Timbre	Harmonia	Paranaense	Teoria da Música.	Produção de trabalhos musicais, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social.
Intensidade	Escalas	Popular		
Densidade	Modal, Tonal e fusão de ambos.	Indústria Cultural Engajada	Produção de trabalhos com os modos de organização e composição musical, com enfoque na música de diversas culturas.	Apropriação prática e teórica dos modos de composição musical das diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.
	Gêneros: erudito clássico, popular, étnico, folclórico, Pop ...	Vanguarda Ocidental Oriental Africana Latino-Americano		
	Técnicas: vocal instrumental, eletrônica, informática e mista Improvisação			

● Ensino Médio - ÁREA ARTES VISUAIS

CONTEÚDOS ESTRURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERIODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Ponto	Bidimensional	Arte Ocidental	Percepção dos modos de fazer	Compreensão dos elementos que estruturam



Linha	Tridimensional	Arte Oriental	trabalhos com artes visuais nas	organizam as artes visuais e sua relação
	Figura e fundo	Arte Africana	diferentes culturas e mídias.	com a sociedade contemporânea.
Forma	Figurativo	Arte Brasileira		
	Abstrato	Arte Paranaense	Teoria das artes visuais.	Produção de trabalhos de artes visuais
	Perspectiva	Arte Popular		visando a atuação do sujeito em sua
Textura	Semelhanças	Arte de Vanguarda	Produção de trabalhos de artes	realidade singular e social.
	Contrastes	Indústria Cultural	visuais com os modos de	
Superfície	Ritmo Visual	Arte Contemporânea	organização e composição, com	Apropriação prática e teórica dos modos de
	Simetria	Arte Latino-Americana	ênfase nas diversas culturas.	composição das artes visuais nas diversas
Volume	Deformação			culturas e mídias, relacionadas à produção,
	Estilização			divulgação e consumo.
Cor				
Luz	Técnica: Pintura, desenho, modelagem, instalação performance, fotografia, gravura e esculturas, arquitetura, história em Quadrinhos... Gêneros: paisagem, natureza-morta, Cenas do Cotidiano, Histórica, Religiosa, da Mitologia...			

● Ensino Médio - ÁREA TEATRO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Personagem: expressões	Técnicas: jogos teatrais, teatro direto e	Teatro Greco-Romano Teatro Medieval	Estudo da personagem, ação dramática e do espaço cênico e sua	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam o teatro e sua relação com o



ENSINO FUNDAMENTAL

5ª série - Objetivo:

Proporcionar ao aluno o treino e desenvolvimento de suas habilidades e o seu raciocínio, criando, observando, estilizando, com espontaneidade e liberdade, experimentando materiais diversos, técnicas diferenciadas, bem como as diversas manifestações artísticas encontradas, sendo elas populares ou acadêmicas, fazendo com que ele tenha contato com a arte moderna, arte rupestre, entre outras.

6ª série - Objetivo:

Retomando os conceitos sobre cor, apresentar novos recursos para o uso do lápis de cor, fixando os conceitos de cores primárias e secundárias, frias e quentes, intensificando a sensibilidade dos alunos para o uso das cores; aprender a preparar tintas em sala de aula, e introduzir exercícios de pintura, comparando efeitos de diferentes tintas usadas e em diferentes suportes – sabendo confeccioná-los -, planejando só e em grupo, adquirindo conhecimento e auto conhecimento por meio do auto-retrato e o desenho da figura humana, com inovação e inventividade, estimulando sua criatividade no uso de materiais e técnicas, bem como nas diversas manifestações artísticas como a escultura, a música e a dança.

7ª série - Objetivo:

Por meio de técnicas de colagem, desenho, gravura, manifestações artísticas, seja ela acadêmica ou popular, levar o aluno desenvolver seu senso crítico, sua imaginação, criatividade, agilidade, reflexão, expressão de idéias, sensibilidade, estilização, desenvolvendo-se em Arte e nas demais disciplinas.

8ª série - Objetivo:

Por meio da visão de perspectiva, aplicar, praticar e adquirir noções de desenho de paisagens, corpo humano espaço arquitetônico, bem como o desenho geométrico em Arte, entre tantos outros que se possa fazer o uso da perspectiva, o desenho de objetos como forma de expressão artística – e tridimensional; noção de espaço, aperfeiçoamento da técnica do esboço, estilização, aprender a distinguir o ornamento decorativo do desenho funcional, desenvolvendo assim a capacidade de



se comunicar visualmente, criando uma instalação e criando uma performance, usando a natureza como suporte e estando atento para a preservação da mesma, aprendendo sobre sua cultura, respeitando a cultura e tradições dos demais povos, refletindo sobre elas, refletindo sobre as várias formas de arte e sensibilizando com elas, aprender auto-avaliar-se quando necessário.

ENSINO MÉDIO

OBJETIVO

Por meio da História da Arte contribuir para ampliar a visão de mundo do aluno, servindo como potencializador do aprendizado nas demais áreas do conhecimento, utilizando as diferentes técnicas de Artes Visuais, Música Teatro e Dança, comunicando suas idéias, sensações e sentimentos, apreciando criticamente o próprio trabalho e o dos colegas, valorizando-os e desenvolvendo uma atitude de autoconfiança.

1.2.3 Desafios Educacionais contemporâneos e a diversidade

De acordo com o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de dezembro de 1996, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, entre elas: Educação Ambiental, Relações de Gênero, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, Relações Étnico-Raciais, História do Paraná, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

1.2.3.1 Educação ambiental

Em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que evidencia a dimensão ambiental na educação escolar, na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais. Em decorrência



dessa legislação, são aprovados em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo MEC, que definiram temas transversais, como: Saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural e meio ambiente, a serem inseridos em todas as áreas de conhecimento no ensino fundamental. Com a publicação da Política Nacional de Educação ambiental, Lei n. 9795/99, a Educação Ambiental, no Brasil, é impulsionada ainda mais. No entanto, apenas em 2002 há a regulamentação dessa lei e do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. A presente Proposta Pedagógica de Arte terá como foco interdisciplinar os seguintes temas: Mudanças climáticas – aquecimento global e saúde, Educação ambiental e sustentabilidade, Agenda 21 Agenda Escolar, Agenda local, Agenda Paraná, Agenda Brasileira e Agenda Global.

1.2.3.2 Relações de gênero e diversidade sexual

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual: p. 144, a discussão sobre as relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação – na Família, na Escola e na Sociedade.

Na Arte, a flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero, por exemplo, a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas.

Portanto, as diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando a equidade entre os sexos. Pretende-se desenvolver essa análise crítica sobre as Relações de Gênero através da Música, da Dança e do Teatro (Projeto Viva Escola) e também mediante a textura, as Relações Étnico-Raciais, ao conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a pintura, a gravura, a colagem, a fotografia e a escultura.



1.2.3.3 Prevenção ao uso indevido de drogas

Nem sempre é fácil reconhecer a melhor maneira de atuar junto aos alunos para ajudá-los a ter atitudes conscientes e evitar os risco do Uso Indevido de Drogas.

Algumas posturas e tipos de atividades têm mais possibilidade de eficácia, por exemplo: Conhecer o que os alunos pensam; considerar a realidade do aluno; incentivar a reflexão, desenvolver o autoconhecimento; estimular a construção do conhecimento; estimular a expressão de sentimentos e opiniões; apresentar conceitos realistas e não preconceituosos; desenvolver o tema “droga” integrado aos conteúdos pedagógicos; Estimular o interesse do aluno e o senso crítico.

1.2.3.4 História do Paraná, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais

Outro tema transversal trabalhado em Arte na escola está relacionado as Relações Étnico-Raciais, ao conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desempenhado no Colégio Estadual São Pedro Apóstolo através do Projeto Viva Escola.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, assim como de atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para uma vida de fraternidade e partilha entre todos, sem as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminações que fecundaram o terreno para a dominação de um grupo racial sobre outro, de um povo sobre outro.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.

1.2.3.5 Como trabalhar esses temas transversais em arte?



Identificar, analisar e refletir sobre a presença de elementos e rituais das culturas de matriz africana nas manifestações populares brasileiras: puxada de rede, maculelê, capoeira, congada, maracatu, tambor de crioulo, samba de roda, umbigada, carimbó, coco etc.

Identificar, analisar e refletir sobre as danças de natureza religiosa (candomblé); lúdica (brincadeira de roda); funerária (axexê); guerreira (congada); dramática (maracatu) e profana (jongo). Analisar a contribuição artística da cultura africana na formação da Música Popular Brasileira: origem do batuque, do lundu e do samba, entre outros.

Relacionar a cultura africana e afro-brasileira e sua contribuição nas artes plásticas: Máscaras, esculturas (argila, madeira, metal); ornamentos; tapeçaria; tecelagem; pintura corporal; estamparia etc.

1.2.3.6 Educação Fiscal

A Educação fiscal refere-se ao uso indevido de imagens, obras de arte, músicas, vídeos, textos sem a devida autorização do autor, desrespeitando a lei referentes aos direitos autorais. É necessário ter esse cuidado ao estudar as obras de arte e artistas.

1.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA DISCIPLINA DE ARTE

A ampliação do saber artístico, sistematizado e construído ao longo do tempo na forma de História da Arte, é indispensável tanto na formação dos sentidos estéticos, quanto na compreensão dos modos de composição artística. Nossos esforços devem se concentrar na sistematização dos princípios metodológicos necessários para este ensino.

A metodologia que dá base aos conteúdos deve ter como princípio, o pressuposto que a formação estética dos sentidos se dá em conjunto com o domínio deste saber estético. Sabemos que a arte (visuais, música teatro e dança) é a atividade mais antiga do homem.



A organização dos conteúdos trabalhados em Arte em temas geradores, eixos temáticos, projetos ou a própria metodologia triangular – associada ao uso do vídeo ou não, nos permite contextualizar os conteúdos historicamente e socialmente construído. As técnicas, os diferentes materiais (caderno, sulfite, tinta, lápis de cor, giz de cera, entre outros) e recursos (retroprojeter, computador, internet, livro didático, revista, DVD, aparelho de som, etc), estão a serviço desta compreensão e contextualização desses conteúdos.

A Arte expressa a realidade, analisa-a e interpreta-a criticamente. Seja qual metodologia empregada, permite que o aluno conheça, analise, interprete e compreenda-a, possibilitando a leitura e a expressão artística do aluno sobre o que foi observado, analisado, contextualizado e interpretado. É justamente a formação dos sentidos humanos que se põe como tarefa do ensino da Arte. As metodologias (seus materiais e recursos), nos auxiliam neste aprendizado.

1.4 AVALIAÇÃO

A avaliação na disciplina de arte apresenta duas funções: a diagnóstica (debates, seminários, etc) e a direta (pesquisas, trabalhos práticos e provas). Na função diagnóstica, a qual é processual, contínua, permanente e cumulativa, tem-se como ponto de partida os conhecimentos artísticos construídos historicamente pelo homem e expressos na escola como conteúdos artísticos. Já como ponto de chegada, está a apreensão destes conteúdos pelos alunos a partir da sistematização e mediação pelo professor na relação ensino-aprendizagem. Na função diretiva, a avaliação baseia-se na reflexão e no questionamento da práxis artística que foi desenvolvida no encaminhamento metodológico pelo professor. Desta forma, além de ensinar, também cabe ao docente avaliar o ensinar e o aprender durante o processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico da disciplina arte, tornando consciente ao aluno o que foi aprendido e ao professor o que foi ensinado.

A Arte como conhecimento humano, situa-se no âmbito sensível-cognitivo. Por meio das próprias experiências e práticas do educando, dentro e fora da sala de aula, determinando ao professor o papel de mediador da aprendizagem.



No caso da Arte, especificamente, avaliar não é atribuir notas, classificar, aprovar ou reprovar. A avaliação está estreitamente vinculada aos objetivos do que está sendo ensinado e não pode se guiar por critérios de avaliação rígidos e tradicionais.

Ao professor cabe conciliar o objetivo mais amplo de Arte (analisar e compreender arte como manifestação das determinações históricas, sociais e econômicas, estimular a fruição artística, a produção e a reflexão), às técnicas variadas, com a estrutura educacional da escola, com a realidade que a cerca e a contextualização dos conteúdos, diagnosticando resultados e revendo a avaliação se preciso for.

Alguns critérios são estabelecidos para que possamos saber avaliar e analisar, se os objetivos dos conteúdos da disciplina estão sendo atingidos pelos alunos a partir das técnicas realizadas, temas abordados e estratégias usadas durante o ano.

1.4.1 Critérios para a avaliação

Representa e reconhece palavras, símbolos, desenhos, letras, sons e imagens com clareza, criatividade e fidelidade as idéias, sem perder o que é essencial nos elementos representados; Reconhece e representa com clareza, criatividade e fidelidade, os elementos representados; Percebe o significado das representações artísticas na dimensão tempo e espaço, de modo coerente e lógico; Elaborar um pensamento artístico crítico, próprio, a fim de ampliar seu conhecimento de forma organizada; Entende e interagir e transforma uma obra de arte, a partir dos diálogos em sala e os conteúdos presentes na obra; Comunica-se por meio de atividades artísticas realizadas com iniciativas pessoais e espontâneas, buscando o desenvolvimento da sua criatividade e expressão com isso atenuar sua tendência inibidora; Estabelece comparações entre os eixos norteadores de Arte com objetos, signos e significados, nas obras de arte, produções próprias, coletivas e imagens que o cercam; Consegue relacionar fatos/ artistas/ observador, por meio de representações críticas em espaços e tempos diversos; Memoriza, identifica, seleciona e observa com concentração e atenção a fim de que possa repetir e



organiza fatos, situações, imagens, sons entre outros; Aprende ouvir, ver, sentir, com o pensamento crítico, relacionando o subjetivo com o objetivo, diante dos estímulos que virão, sensível às mudanças no decorrer de sua vida; Aprende teorizar, sentir e perceber o trabalho artístico; Reconhece e caracteriza elementos que compõem os eixos norteadores em Arte, entre outras áreas do conhecimento; Transfere o conhecimento adquirido nas aulas às atividades propostas, com satisfação, interpretação e estímulo; Percebe que o belo em Arte não é sinônimo mas sim atributo e que conceitos de beleza variam com as culturas e tempos, e a arte é expressão de idéias; Ter em mente que o processo de criar e a atividade artística são o equilíbrio entre emoção e a razão, e que o indivíduo é um ser capaz de criar e não apenas imitar; Argumenta e expõe suas idéias de modo crítico e claro na escrita, na oralidade e nas produções artísticas; Desenvolve a capacidade de observar, identificar e selecionar, com atenção e concentração, repetindo e organizando fatos e situações, imagens e sons; Desenvolve a capacidade de compreender e analisar fatos ou situações de modo coerente e lógico; Desenvolve a capacidade de ver, ouvir, sentir, ou seja, aprender pelos sentidos; Sabe evidenciar semelhanças e diferenças nas relações com os objetos, signos e significados nas obras de arte, bem como nas produções artísticas próprias, coletivas e nas imagens que os cercam; Descreve as características de elementos isolados ou em conjunto, em situações, objetos e paisagens; Sabe relacionar artista/ fato/ época, criando significado nesta relação; Sabe seqüenciar com lógica os fatos pela sua importância histórica, no contexto em que se apresenta; Contextualiza diferentes formas de externar sentimentos através do som e seus elementos; Reconhece os diferentes períodos musicais, relacionando-os com o seu dia-a-dia e sua importância histórica; Desenvolve a linguagem corporal por meio da coreografia; Idealiza a dança como forma de comunicação e expressão e como forma de organização de movimentos, não precisando ser especificamente em forma de coreografia; Adquire desenvoltura para encenar peças teatrais; Conhece uma peça teatral e os elementos que a compõem – cenário, iluminação, diretor, ator, atriz, entre outros; suas funções e importância na peça encenada.



REFERÊNCIAS

ALVA, E. N. **Metrópoles (in)sustentáveis**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

AQUINO, J. G. (Org.). **Drogas na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e meio ambiente**: as estratégias de mudanças da Agenda 21. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1991.

BOUER, J. **Álcool, cigarro e drogas**. São Paulo: Panda, 2004.

MENDONÇA , Francisco. **Clima e criminalidade** – Ensaio analítico da correlação entre a temperatura do ar e a incidência da criminalidade urbana. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

CARDOSO, Marcos. **O movimento negro**. Minas Gerais: Mazza Edições Ltda., 2002.

CUNHA SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2006.

Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas/Secretaria Nacional Antidrogas. Ministério da Educação: Brasília, 2008.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

FERRAZ, M., FUSARI, M. R. **Metodologia do ensino de arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMBRICH, E. H.. **A História da Arte**. São Paulo. Ed. LTC. 2000.



HANSEBALG, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação.** Brasília, 2002.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro.** São Paulo: Papirus, 2001.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música** São Paulo. Ed. Scipione, 1990.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais.** 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LIMA, Heloísa Pires. **Orgulho da raça.** Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1995.

MARQUES, Izabel A., **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** Fortaleza, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Arte.** Curitiba SEED, 2008.

POLIZZI, V. P. **Depois daquela viagem.** São Paulo: Ática, 2003.

PROENÇA, Graça. **A História da Arte.** São Paulo. Ed. Ática.

RIBEIRO, M. **Sexo sem mistérios.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

S.O.S CORPO. **Gênero e Cidadania.** Viagem ao mundo da contracepção. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

SUPLICY, M. **Sexo para adolescentes.** São Paulo: FTD, 1988.

BARRETO, Débora. **Dança..., ensino, sentidos e possibilidades na escola,** São Paulo: Autores Associados, 2005.



PROPOSTA CURRICULAR

BIOLOGIA

ENSINO MÉDIO



2 DISCIPLINA DE BIOLOGIA

2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA

A incursão pela história e filosofia da ciência permite identificar a concepção de ciência presente nas relações sociais de cada momento histórico, bem como as interferências que tal concepção sofre e provoca no processo de construção de conceitos sobre o fenômeno VIDA, reafirmado como objeto de estudo da Biologia.

A ciência sempre esteve sujeita às interferências, determinações, tendências e transformações da sociedade, aos valores e ideologias e às necessidades materiais do Homem. Ao mesmo tempo em que sofre a sua interferência, nelas interfere (ANDERY, 1988; ARAÚJO, 2002).

Em meio a estas necessidades humanas, a ciência visa encontrar explicações sobre os fatos. A crítica atenta às explicações sobre estes pode demarcar momentos de conflito entre as explicações e outras que se fortalecem a partir de filiações conceituais diversas. Estas indagações acerca da própria ciência demarcam saltos qualitativos do conhecimento científico, fortalecendo a concepção de uma ciência que nasce da luta contra o obscurantismo e a superação do senso comum, em que a história da ciência deve ser tão crítica quanto a própria ciência (ASTOLFI & DEVELAY, 1991; LOVO, 2000).

A partir da noção de obstáculo epistemológico desenvolvida por Gaston Bachelard, é possível afirmar que “conhecemos contra (grifo do autor) um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos [...] aquilo que no próprio espírito constitui um obstáculo à espiritualização”. Para o autor, não se parte do zero para ampliar o conhecimento. “Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído” (BACHELARD, 1971).

Como construção, o conhecimento é sempre um processo inacabado. Assim, a uma ideia atribui-se valor quando ela pode ser frequentemente usada como resposta a questões postas. Essa ideia, entretanto, se mantida de maneira a impedir novas questões formativas, pode constituir um obstáculo ao desenvolvimento do conhecimento científico bem como à aprendizagem científica. No processo de ensino-aprendizagem, quando uma resposta se põe a priori, impedindo que o



aluno exponha suas hipóteses, sua formulação de resposta à questão, também podemos considerá-la como um obstáculo à aprendizagem.

Como elemento da construção científica, a Biologia deve ser entendida como processo de produção do próprio desenvolvimento humano (ANDERY, 1988). O avanço da Biologia, portanto, é determinado pelas necessidades materiais do ser humano com vistas ao seu desenvolvimento, em cada momento histórico. De fato, o ser humano sofre a influência das exigências do meio social e das ingerências econômicas dele decorrentes, ao mesmo tempo em que nelas interfere. Desse modo, a mística que envolve o “acaso da descoberta” e o “cientista genial”, na pesquisa, e o “cientista em miniatura”, na escola, deve ser superada (FREIRE-MAIA, 1990).

A busca por entender os fenômenos naturais e a explicação racional da natureza levou o ser humano a propor concepções de mundo e interpretações que influenciam e são influenciadas pelo processo histórico da própria humanidade, pois a Ciência é intrinsecamente histórica. Não somente o conhecimento científico, mas também as técnicas pelas quais ele é produzido, as tradições de pesquisa que o produzem e as instituições que as apóiam, tudo isso muda em resposta a desenvolvimentos nelas e no mundo social e cultural a que pertencem. Se quisermos entender o que a Ciência realmente é, devemos considerá-la em primeiro lugar e acima de tudo uma sucessão de movimentos dentro do movimento mais amplo da própria civilização (KNELLER, 1980, p. 13).

A ciência reflete o desenvolvimento e as rupturas ocorridas nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais dos diferentes momentos históricos. Em outros termos, se a incorporação da ciência aos meios de produção promoveu intensificações nos avanços da sociedade, não se pode considerar que a ciência somente acumula teorias, fatos, noções científicas aceitas na prática do cientista, mas cria modelos paradigmáticos que nascem da utilidade da ciência em resposta às necessidades da sociedade.

Ao se tomar como referência a concepção de natureza do conhecimento científico proposta por Kuhn (2005), foram identificadas crises e rupturas no processo de construção do conhecimento biológico, ocorridos nos diferentes momentos históricos e seus respectivos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais (KNELLER, 1980). O surgimento de novos paradigmas



promoveu mudanças fundamentais na construção de conceitos biológicos, mas “um paradigma não se desenvolve e dá origem a outro; o novo paradigma é sempre uma novidade que nega o anterior, mas pode, às vezes, envolver parte dele” (FREIRE-MAIA, 1990).

Os paradigmas do pensamento biológico identificados compõem os conteúdos estruturantes para a disciplina de Biologia a partir dos quais, abordam-se os conteúdos básicos e específicos.

Nem sempre esses conteúdos estiveram relacionados à prática pedagógica de formação do pensamento analítico e crítico do aluno. Em determinados contextos históricos, esse mesmo conhecimento vinculado a uma concepção de educação, foi apresentado de modo a atender aos interesses da sociedade, contribuindo para reproduzir ideias que legitimam desigualdades sociais e discriminações raciais expostas até mesmo nos livros didáticos, por meio da sistematização dos conhecimentos biológicos, da receptividade e memorização, pelo aluno, do conteúdo enciclopédico e a-histórico (MIZUKAMI, 1986).

Refletir a partir de tal perspectiva significa pensar criticamente o ensino de Biologia, as abordagens do processo e o vínculo pedagógico em consonância com as práticas sociais para romper com o relativismo cultural, a pedagogia as competências e com a supremacia das práticas sociais hegemônicas, implícitas numa prática pedagógica que reduz a diversidade, enfatiza resultados, omitindo o processo histórico de produção do conhecimento.

No contexto dessas reflexões, entende-se, que a disciplina de Biologia contribui para formar sujeitos críticos e atuantes, por meio de conteúdos que ampliem seu entendimento acerca do objeto de estudo – o fenômeno VIDA – em sua complexidade de relações, ou seja:

- na organização dos seres vivos;
- no funcionamento dos mecanismos biológicos;
- no estudo da biodiversidade em processos biológicos de variabilidade genética, hereditariedade e relações ecológicas;
- na análise da manipulação genética.

Como consequência da retomada do objeto de estudo dessa disciplina, sobretudo ao considerar que ensinar Biologia incorpora a ideia de ensinar sobre a ciência e a partir dela, o desenvolvimento da metodologia de ensino sofre influência



de reflexões produzidas pela filosofia da ciência e pelo contexto histórico, político, social e cultural do desenvolvimento.

No ensino de Biologia, o ato de observar extrapola o olhar descomprometido ou o simples registro, pois inclui a identificação de variáveis relevantes e de medidas adequadas para o uso de instrumentais. Entretanto, considera-se a intencionalidade do observador, uma vez que ele é o sujeito do processo de observação, o que implica reconhecer a sua subjetividade.

No processo pedagógico, recomenda-se que se adote o método experimental como recurso de ensino para uma visão crítica dos conhecimentos da Biologia, sem a preocupação de busca de resultados únicos. Recomenda-se, ainda, que a observação seja considerada procedimento de investigação, dada sua importância como responsável pelos avanços da pesquisa no campo da Biologia.

Alguns exemplos são as pesquisas que envolvem os organismos geneticamente modificados (OGM), as células-tronco, os farmacogenéticos e os mecanismos de preservação ambiental. Entretanto, ao introduzir a experimentação como integrante do processo pedagógico, faz-se necessário considerar os aspectos éticos da experimentação animal que envolvam a vivisseção de animais domésticos ou exóticos, ou ainda, experimentos que causem danos à fauna e flora nativa, à biodiversidade e, de modo mais amplo, ao próprio ser humano. Os experimentos, ao serem planejados, devem estar sempre amparados pelos dispositivos legais vigentes, tais como:

- Lei Estadual do Paraná n. 14.037, de 20 de março de 2003, que institui o Código Estadual de Proteção aos Animais;
- Lei de Biossegurança;
- Resoluções do Conama/ MMA (Conselho Nacional de Meio Ambiente);
- Política Nacional da Biodiversidade.

Como instrumento de transformação dos mecanismos de reprodução social, a aula experimental torna-se um espaço de organização, discussão e reflexão a partir de modelos que reproduzem o real.

Neste espaço, por mais simples que seja a experiência, ela se torna rica ao revelar as contradições entre o pensamento do aluno, o limite de validade das hipóteses levantadas e o conhecimento científico. Por exemplo, ao tratar os processos biológicos, a experimentação pode contribuir para o estudo da



biodiversidade a partir de um conceito mais amplo. Neste caso, a Biologia abrange um universo conceitual que se fundamenta na concepção evolutiva e entende os seres vivos além do contexto da classificação e do funcionamento de suas estruturas orgânicas. Estes conhecimentos biológicos envolvem as relações ecológicas, as transformações evolutivas e a variabilidade genética, e podem ser estudados a partir de modelos que procuram interpretar o real, nas aulas experimentais.

O pensamento evolutivo permite a compreensão do mundo mutável e revela uma concepção de ciência que não pode ser considerada verdade absoluta e, no ensino de Biologia, passa a ser um processo de busca por explicações e de construção de modelos interpretativos assumindo seu caráter humano determinado pelo tempo histórico.

A metodologia de ensino da Biologia, nessa concepção, envolve o conjunto de processos organizados e integrados, quer no nível de célula, de indivíduo, de organismo no meio, na relação ser humano e natureza e nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Nesse contexto, as aulas experimentais podem significar uma crítica ao ensino com ênfase exclusiva na divulgação dos resultados do processo de produção do conhecimento científico, e apontar soluções que permitam a construção racional do conhecimento científico em sala de aula, sem dissociar as implicações deste conhecimento para o ser humano.

Cabe ressaltar que a aula assim concebida deve introduzir momentos de reflexão teórica com base na exposição dialogada, bem como a experimentação como possibilidade de superar o modelo tradicional das aulas práticas dissociadas das teóricas. As aulas práticas passam a fazer parte de um processo de ensino pensado e estruturado pelo professor, repensando-se inclusive, o local onde possam acontecer, não ficando restritas ao espaço de laboratório.

As aulas, desta forma, não são apenas experimentais ou apenas teóricas, mas pensadas de modo a assegurar a relação interativa entre o professor e o aluno, ambos tendo espaço para expor suas explicações, refletir a respeito das implicações de seus pressupostos e revê-los à luz das evidências científicas.

Assim, a experimentação deve ter como finalidade o uso de um método que privilegie a construção do conhecimento, em caráter de superação à condição de



memorização direta, comportamentalista. Parte-se do pressuposto que a adoção de uma prática pedagógica fundamentada nas teorias críticas deve assegurar ao professor e ao aluno a participação ativa no processo pedagógico.

Desse modo, os conhecimentos biológicos, se compreendidos como produtos históricos indispensáveis à compreensão da prática social, podem contribuir para revelar a realidade concreta de forma crítica e explicitar as possibilidades de atuação dos sujeitos no processo de transformação desta realidade (LIBÂNEO, 1983).

O professor e o aluno comportam-se como sujeitos sócio-históricos situados numa classe social. Ao professor compete direcionar o processo pedagógico, interferir e criar condições necessárias à apropriação do conhecimento pelo aluno como especificidade de seu papel social na relação pedagógica. Se por um lado os conhecimentos biológicos proporcionam ao aluno a aproximação com a experiência concreta dele, por outro, constituem elementos de análise crítica para superar concepções anteriores, estereótipos e pressões difusas da ideologia dominante (SNYDERS, 1974; LIBÂNEO, 1983). Essa superação decorre da ação pedagógica desencadeada e dos espaços de reflexão criados pelo professor.

Para o ensino de Biologia, propõe-se o método da prática social, que decorre das relações dialéticas entre conteúdo de ensino e concepção de mundo; entre a compreensão da realidade e a intervenção nesta realidade (SAVIANI, 1997; LIBÂNEO, 1983). Confrontam-se, assim, os saberes do aluno com o saber elaborado, na perspectiva de uma apropriação da concepção de ciência como atividade humana. Ainda, busca-se a coerência por meio da qual o aluno seja agente desta apropriação do conhecimento.

Críticos como Michael Apple (2006) e Henry Giroux (1983) propõem como alternativa o fortalecimento de lutas contra-hegemônicas e de currículos que partam das desigualdades e da diversidade, que valorizem e incorporem as culturas vividas pelos alunos, respeitando seus saberes e suas experiências, e que possam desconstruir as tradicionais fronteiras entre a cultura popular, a cultura erudita e a cultura de massa.

Valoriza-se a construção histórica dos conhecimentos biológicos, articulados à cultura científica, socialmente valorizada. A formação do sujeito crítico, reflexivo e analítico, portanto consolida-se por meio de um trabalho em



que o professor reconhece a necessidade de superar concepções pedagógicas anteriores, ao mesmo tempo em que compartilha com os alunos a afirmação e a produção de saberes científicos a favor da compreensão do fenômeno VIDA.

2.1.1 Objetivos da disciplina de Biologia

- Conhecer e compreender a diversidade biológica, de maneira a agrupar e categorizar as espécies extintas e existentes.
- Entender o funcionamento dos sistemas que constituem os diferentes grupos de seres vivos.
- Compreender a organização natural dos seres vivos, situando-os no ambiente real, relacionando sua origem com suas características específicas e o local onde vivem.
- Compreender e explicar como determinadas características podem ser inseridas, modificadas ou excluídas do patrimônio genético de um ser vivo e transmitidas aos seus descendentes.

2.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA

2.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Biologia

Conteúdos estruturantes são os saberes, conhecimentos de grande amplitude, que identificam e organizam os campos de estudo de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para as abordagens pedagógicas dos conteúdos específicos e consequente compreensão de seu objeto de estudo e ensino.

Como constructos históricos atrelados a uma concepção crítica de educação, os conteúdos estruturantes não são sempre os mesmos. Em sua abordagem teórico-metodológica, eles devem considerar as relações que estabelecem entre si e entre os conteúdos tratados no dia-a-dia da sala de aula, nas diferentes realidades regionais onde se localizam as escolas da rede estadual de ensino.



Na trajetória histórica da Biologia, percebe-se que o objeto de estudo disciplinar sempre esteve pautado pelo fenômeno VIDA, influenciado pelo pensamento historicamente construído, correspondente à concepção de ciência de cada época e à maneira de conhecer a natureza (método).

Desde a antiguidade até a contemporaneidade, esse fenômeno foi entendido de diversas maneiras, conceituado tanto pela filosofia natural quanto pelas ciências naturais, de modo que se tornou referencial na construção do conhecimento biológico e na construção de modelos interpretativos do fenômeno VIDA.

Nesta Proposta, são apresentados quatro modelos interpretativos do fenômeno VIDA, como base estrutural para o currículo de Biologia no ensino médio. Cada um deles deu origem a um conteúdo estruturante que permite conceituar VIDA em distintos momentos da história e, desta forma, auxiliar para que as grandes problemáticas da contemporaneidade sejam entendidas como construção humana.

Os conteúdos estruturantes foram assim definidos:

- Organização dos Seres Vivos;
- Mecanismos Biológicos;
- Biodiversidade;
- Manipulação Genética.

Para o ensino da disciplina de Biologia, constituída como conhecimento, os conteúdos estruturantes propostos evidenciam de que modo a ciência biológica tem influenciado a construção e a apropriação de uma concepção de mundo em suas implicações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais.

Os conteúdos estruturantes de Biologia estão relacionados à sua historicidade para que se perceba a não-neutralidade da construção do pensamento científico e o caráter transitório do conhecimento elaborado.

A disciplina de Biologia deve ser capaz de relacionar diversos conhecimentos específicos entre si e com outras áreas de conhecimento; deve priorizar o desenvolvimento de conceitos cientificamente produzidos, e propiciar reflexão constante sobre as mudanças de tais conceitos em decorrência de questões emergentes.

Os conteúdos estruturantes são interdependentes e não devem ser seriados nem hierarquizados. Por exemplo: no conteúdo estruturante



Organização dos Seres Vivos, existe a possibilidade de desdobramento no conteúdo específico: bactérias. Tal conteúdo específico não deve ficar limitado à compreensão dada por esse conteúdo estruturante. A exemplo disso, o trabalho pedagógico deve propor um estudo da classificação das bactérias (Organização dos Seres Vivos), para então, a partir deste, analisar as funções celulares (Mecanismos Biológicos), os processos evolutivos (Biodiversidade) desses seres vivos, e a síntese de insulina por organismos geneticamente modificados (Manipulação Genética).

Espera-se que os conteúdos sejam abordados de forma integrada, com ênfase nos aspectos essenciais do objeto de estudo da disciplina, relacionados a conceitos oriundos das diversas ciências de referência da Biologia. Tais relações deverão ser desenvolvidas ao longo do ensino médio, num aprofundamento conceitual e reflexivo, com vistas a dotar o aluno das significações dos conteúdos em sua formação neste nível de ensino.

2.2.1.1 Organização dos Seres Vivos

Este conteúdo estruturante possibilita conhecer os modelos teóricos historicamente construídos que propõem a organização dos seres vivos, relacionando-os à existência de características comuns entre estes e sua origem única (ancestralidade comum).

O trabalho pedagógico neste conteúdo estruturante deve abordar a classificação dos seres vivos como uma tentativa de conhecer e compreender a diversidade biológica, de maneira a agrupar e categorizar as espécies extintas e existentes. Isso se justifica porque, durante décadas, o estudo da vida e a necessidade de compreender e distinguir o vivo do não vivo enfatizou o estudo dos seres vivos quase exclusivamente em seu aspecto classificatório.

Historicamente, essa necessidade pode ser traduzida pelo trabalho de Carl Von Linné (1707-1778). Conhecedor da botânica, Linné organizou os seres vivos sem situá-los nos ambientes reais, sem determinar onde viviam e com quem efetivamente estabeleciam relações. Os estudos por ele desenvolvidos e o



modelo de classificação proposto constituem um paradigma teórico e representam o pensamento descritivo do conhecimento biológico.

Apesar do aspecto histórico da ciência ter sido o critério para identificar este conteúdo estruturante, ele não se restringe somente aos aspectos classificatórios de Linné, mas inclui os estudos microscópicos de Anton van Leeuwenhoek (1623-1723) e de Robert Hooke (1635-1703). Além desses aspectos, também considera a representatividade de conceitos científicos do momento histórico atual, tais como os avanços da Biologia no campo celular, no funcionamento dos órgãos e dos sistemas, nas abordagens genética, evolutiva, ecológica e da biologia molecular. Essa abordagem possibilita a análise e proposição de outros modelos de classificação dos seres vivos.

A classificação dos seres vivos começou a ser realizada na antiguidade grega, com Aristóteles, e tem sofrido modificações através dos tempos de acordo com novos critérios científicos e avanços tecnológicos. Na atualidade, as modificações são decorrentes, principalmente, das contribuições no campo da biologia molecular, com a possibilidade de análise do material genético.

Um dos sistemas mais adotados no ensino da Biologia distribui os seres vivos em cinco reinos, baseados na proposta de Robert Whittaker (1920-1980). Nesse sistema, o estudo dos organismos – vírus, bactérias, protozoários, fungos, animais e vegetais – possibilita compreender a vida como manifestação de sistemas organizados e integrados, em constante interação com o ambiente físico-químico.

Contudo, pesquisas recentes com base na análise de sequências do ácido ribonucléico ribossomal propõem uma distribuição diferente, organizada em três grandes domínios: Bactéria, Archaea e Eukarya. Tal proposta é também usada no ensino de Biologia, porém em menor medida.

O propósito deste conteúdo é partir do pensamento biológico descritivo para conhecer, compreender e analisar a diversidade biológica existente, sem, no entanto, desconsiderar a influência dos demais conteúdos estruturantes, introduzindo-se o estudo das características e fatores que determinaram o aparecimento e/ou extinção de algumas espécies ao longo da história.



2.2.1.2 Mecanismos Biológicos

O conteúdo estruturante Mecanismos Biológicos privilegia o estudo dos mecanismos que explicam como os sistemas orgânicos dos seres vivos funcionam. Assim, o trabalho pedagógico neste conteúdo estruturante, deve abordar desde o funcionamento dos sistemas que constituem os diferentes grupos de seres vivos, como por exemplo, a locomoção, a digestão e a respiração, até o estudo dos componentes celulares e suas respectivas funções.

Com a construção e aperfeiçoamento do microscópio e a contribuição de outros estudos da física e da química, foi possível estabelecer uma análise comparativa entre organismos unicelulares e pluricelulares, numa perspectiva evolutiva, como relata a história da ciência.

Fato importante, e que marca a interferência da visão fragmentária e especializada sobre o conhecimento do ser vivo, foi o trabalho do médico Willian Harvey (1578-1657), que descreveu detalhadamente o sistema circulatório. Seu modelo explicativo viabiliza-se por conceber o coração como uma bomba hidráulica que impulsiona o sangue por todo o corpo. Neste contexto, as contribuições da física têm papel fundamental para explicar como ocorrem, de forma mais sintética, essas funções vitais.

Ainda sobre o sistema circulatório, é possível destacar o papel do sistema imunológico, que age na defesa contra agentes invasores. Para compreendê-lo, foram necessários aprofundamentos nos estudos voltados para a atividade celular quanto à estrutura e funções, as quais foram mais bem estudadas com o emprego de técnicas de citoquímica e o auxílio fundamental do microscópio eletrônico.

Para compreender o funcionamento das estruturas que compõem os seres vivos, fez-se necessário, ao longo da construção do pensamento biológico, pensar o organismo de forma fragmentada, separada, permitindo análises especializadas de cada função biológica, sob uma visão microscópica do mundo natural.

Ao fragmentar tais estruturas, o botânico Mathias Schleiden (1804-1881) e o zoólogo Theodor Schwann (1810-1882), ambos alemães, criaram a Teoria Celular



em meados do século XIX, estabelecendo a célula como a unidade morfofisiológica dos seres vivos, ou seja, a célula como a unidade básica da vida.

Pretende-se, neste conteúdo estruturante, partindo da visão mecanicista do pensamento biológico, baseada na visão macroscópica, descritiva e fragmentada da natureza, ampliar a discussão sobre a organização dos seres vivos, analisando o funcionamento dos sistemas orgânicos nos diferentes níveis de organização destes seres - do celular ao sistêmico. Esta análise deve considerar a visão evolutiva, a ser introduzida pelo conteúdo estruturante Biodiversidade, bem como as influências dos demais conteúdos estruturantes.

2.2.1.3 Biodiversidade

Este conteúdo estruturante possibilita o estudo, a análise e a indução para a busca de novos conhecimentos, na tentativa de compreender o conceito biodiversidade.

Ao propor este conteúdo estruturante, ampliam-se as explicações sobre como os sistemas orgânicos dos seres vivos funcionam. Da necessidade de compreender e distinguir o vivo do não vivo, enfatizando a classificação dos seres vivos, sua anatomia e sua fisiologia, chega-se à necessidade de compreender como as características e mecanismos biológicos estudados se originam. Tal necessidade pode ser traduzida pelo seguinte problema: como explicar o aparecimento e/ ou extinção de seres vivos ao longo da história biológica da VIDA?

Essa necessidade de construir um modelo que possa explicar a organização natural dos seres vivos, situando-os no ambiente real, relacionando sua origem com suas características específicas e o local onde vivem, introduz o pensamento biológico evolutivo.

Consideram-se as ideias do naturalista francês Lamarck (1744-1829), do naturalista britânico Charles Darwin e do naturalista inglês Alfred Russel Wallace (1823-1913), como um importante marco teórico, pelo modo como elas impulsionaram as explicações a respeito das diversas transformações ocorridas com os seres vivos ao longo do tempo e deram suporte à teoria sintética da evolução.



Wallace e Darwin propuseram uma teoria viável a partir do momento em que apresentaram a seleção natural como mecanismo responsável pela dinâmica da diversidade de espécies. Analisado como característica presente na complexidade da natureza, esse mecanismo não propicia para as espécies um caminho à perfeição, mas para o acúmulo de características hereditárias que, através do tempo, em dado momento filogenético de cada espécie, foram relativamente vantajosas.

Cada espécie apresenta assim, uma história evolutiva que descreve as possíveis espécies das quais descendem e as características e relações com outras espécies. Para organizar este processo evolutivo, o sistema natural de classificação proposto por Linné e a compreensão do funcionamento dos sistemas orgânicos, já não são suficientes para explicar a diversidade biológica.

Com os conhecimentos da genética, novos caminhos foram abertos, os quais permitiram melhorar a compreensão acerca dos processos de modificação dos seres vivos ao longo da história. De igual modo, as contribuições da ecologia foram e continuam sendo fundamentais para entender a diversidade biológica.

Pesquisas indicam que as informações genéticas representaram um ponto notável no desenvolvimento do saber e promoveram enorme avanço tecnológico na ciência com a reabertura de debates sobre as implicações sociais, éticas e legais que existem, e que possivelmente ainda surgirão, em consequência dessas pesquisas. Desse modo, a proposição da teoria da evolução consiste num modelo teórico que põe à prova as ideias sobre a imutabilidade da vida, constituindo assim, o paradigma do pensamento biológico evolutivo.

Entende-se, então, que o trabalho pedagógico neste conteúdo estruturante, deve abordar a biodiversidade como um sistema complexo de conhecimentos biológicos, interagindo num processo integrado e dinâmico e que envolve a variabilidade genética, a diversidade de seres vivos, as relações ecológicas estabelecidas entre eles e com a natureza, além dos processos evolutivos pelos quais os seres vivos têm sofrido transformações.

Portanto, neste conteúdo estruturante, pretende-se discutir os processos pelos quais os seres vivos sofrem modificações, perpetuam uma variabilidade genética e estabelecem relações ecológicas, garantindo a diversidade de seres



vivos. Destaca-se assim, a construção do pensamento biológico evolutivo, considerando também o descritivo e o mecanicista, já apresentados.

2.2.1.4 Manipulação Genética

Este conteúdo estruturante trata das implicações dos conhecimentos da biologia molecular sobre a VIDA, na perspectiva dos avanços da Biologia, com possibilidade de manipular o material genético dos seres vivos e permite questionar o conceito biológico da VIDA como fato natural, independente da ação do ser humano.

Da necessidade de ampliar o entendimento sobre a mutabilidade, chega-se à necessidade de compreender e explicar como determinadas características podem ser inseridas, modificadas ou excluídas do patrimônio genético de um ser vivo e transmitidas aos seus descendentes por meio de mecanismos biológicos que garantem sua perpetuação.

Ao propor este conteúdo estruturante, ampliam-se as explicações sobre como novos sistemas orgânicos se originam e como esse conhecimento interfere e modifica o conceito biológico VIDA.

Essa necessidade de compreender como os mecanismos hereditários de características específicas dos seres vivos são controlados constitui um modelo teórico explicativo que permite apresentar e discutir o pensamento biológico da manipulação do material genético (DNA). Desse modo, a manipulação do material genético em micro-organismos, que traz importantes contribuições para a criação de produtos farmacêuticos, hormônios, vacinas, alimentos, medicamentos, bem como propõe soluções para problemas ambientais, constitui fato histórico importante para este conteúdo estruturante, pois determina a mudança no modo de explicar o que é VIDA do ponto de vista biológico. Essas contribuições, por sua vez, têm suscitado reflexões acerca das implicações éticas, morais, políticas e econômicas dessas manipulações.

A ciência e a tecnologia são conhecimentos produzidos pelos seres humanos e interferem no contexto de vida da humanidade, razão pela qual todo cidadão tem



o direito de receber esclarecimentos sobre como as novas tecnologias vão afetar a sua vida.

Assim, o trabalho pedagógico, neste conteúdo estruturante, deve abordar os avanços da biologia molecular; as biotecnologias aplicadas e os aspectos bioéticos dos avanços biotecnológicos que envolvem a manipulação genética, permitindo compreender a interferência do ser humano na diversidade biológica.

A abordagem do conteúdo organismo geneticamente modificado a partir deste conteúdo estruturante permite perceber como a aplicação do conhecimento biológico interfere e modifica o contexto de vida da humanidade, e como requer a participação crítica de cidadãos responsáveis pela VIDA.

De acordo com Libâneo (1983), “ao mencionar o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos ligando-os com a experiência concreta dele - a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante - a ruptura”.

Snyders, professor de Ciências da Educação da Universidade de Paris, em seu livro *A alegria de aprender na escola* (1991, p. 159-164), afirma que: No final da Guerra, depois que os americanos já estavam na França, fui preso e deportado. Este episódio me marcou muito porque foi aí que tive a experiência da infelicidade, da miséria, da humilhação. Era bom aluno, me saía bem nas provas, a vida ia bem e, bruscamente, pela primeira vez, apanhei, passei fome. Foi a partir deste momento que comecei a me preocupar com aqueles para quem esta experiência, que foi para mim temporária, representa o cotidiano. É isto que perdemos de vista em Educação: o aluno precisa ter consciência da distância que há entre os grandes artistas e nós todos. Para tanto, ele precisa conhecê-los cada vez melhor a fim de que suas próprias produções sejam cada vez mais originais, mais válidas e mais ricas. É este ir e vir entre sua produção e a obra dos grandes artistas que enriquece o trabalho do aluno. Dizer a verdade aos alunos não é suficiente para que eles aprendam. Para convencê-los, é preciso explicar por que eles se enganam. Deve-se iniciar, assim, pela crítica à sua concepção, para apresentar, depois, a teoria“. Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades – de ordem física e econômica – mais a Escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles



precisam ter o estímulo do prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da Escola. Sob tal concepção pedagógica, em que se admite um conhecimento relativamente autônomo, assume-se que o saber tende a um conhecimento objetivo, mas, ao mesmo tempo, representa a possibilidade de crítica frente a esse conteúdo.

2.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Biologia

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do ensino fundamental e para o ensino médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados, devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Por serem conhecimentos fundamentais para a disciplina de Biologia, os conteúdos básicos não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, ao construir a proposta pedagógica, o professor poderá seriar/ sequenciar esses conteúdos básicos de modo a orientar o trabalho de seleção de conteúdos específicos no Plano de Trabalho Docente.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/seqüência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.



O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos específicos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.



CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Organização dos Seres Vivos	Classificação dos seres vivos: critérios taxonômicos e filogenéticos.	Em concordância com a Diretriz Curricular do Ensino de Biologia, a abordagem dos conteúdos deve permitir a integração dos quatro conteúdos estruturantes de modo que, ao introduzir a classificação dos seres vivos como tentativa de conhecer e compreender a diversidade biológica, agrupando-os e categorizando-os, seja possível, também, discutir o mecanismo de funcionamento, o processo evolutivo, a extinção das espécies e o surgimento natural e induzido de novos seres vivos. Deste modo, a abordagem do conteúdo "classificação dos seres vivos" não se restringe a um único conteúdo estruturante.	Espera-se que o aluno: <ul style="list-style-type: none"> • Identifique e compare as características dos diferentes grupos de seres vivos; • Estabeleça relações entre as características específicas dos micro-organismos, dos organismos vegetais e animais, e dos vírus; • Classifique os seres vivos quanto ao número de células (unicelular e pluricelular), tipo de organização celular (procarionte e eucarionte), forma de obtenção de energia (autótrofo e heterótrofo) e tipo de reprodução (sexuada e assexuada);
Mecanismos Biológicos	Sistemas biológicos: anatomia, morfologia e fisiologia.	Ao adotar esta abordagem pedagógica, o início do trabalho poderia ser o conteúdo "organismos geneticamente modificados", partindo-se da compreensão das técnicas de manipulação do DNA, comparando-as com os processos naturais que determinam a diversidade biológica, chegando à classificação dos seres vivos. Portanto, é imprescindível que se perceba a interdependência entre os quatro conteúdos estruturantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconheça e compreenda a classificação filogenética (morfológica, estrutural e molecular) dos seres vivos; • Compreenda a anatomia, morfologia, fisiologia e embriologia dos sistemas biológicos (digestório, reprodutor, cardiovascular, respiratório, endócrino, muscular, esquelético, excretor, sensorial e nervoso);
Biodiversidade	Mecanismos celulares biofísicos e bioquímicos.	Outro exemplo é a abordagem do funcionamento dos sistemas que constituem os diferentes grupos de seres vivos. Parte-se do conteúdo estruturante Mecanismos Biológicos, incluindo-se o conteúdo estruturante Organização dos Seres Vivos, que permitirá estabelecer a comparação entre os sistemas, envolvendo, inclusive, a célula, seus componentes e respectivas funções. Neste contexto, é importante que se perceba que a célula tanto pode ser compreendida como elemento	<ul style="list-style-type: none"> • Identifique a estrutura e o funcionamento das organelas citoplasmáticas; • Reconheça a importância e identifique os mecanismos ioquímicos e biofísicos que ocorrem no interior das células; • Compreenda os mecanismos de funcionamento de uma célula: digestão, reprodução, respiração, excreção, sensorial, transporte de substâncias;
Manipulação Genética	Teorias evolutivas.		
	Transmissão das características hereditárias.		
	Dinâmica dos ecossistemas: relações entre os seres vivos e interdependência com o ambiente.		
	Organismos geneticamente modificados.		



		<p>da estrutura dos seres vivos, quanto um elemento que permite observar, comparar, agrupar e classificar os seres vivos. Da mesma forma, a abordagem do conteúdo estruturante Biodiversidade envolve o reconhecimento da existência dos diferentes grupos e mecanismos biológicos que determinam a diversidade, envolvendo a variabilidade genética, as relações ecológicas estabelecidas entre eles e o meio ambiente, e os processos evolutivos pelos quais os seres vivos têm sofrido modificações naturais e as produzidas pelo homem.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Compare e estabeleça diferenças morfológicas entre os tipos celulares mais frequentes nos sistemas biológicos (histologia);• Reconheça e analise as diferentes teorias sobre a origem da vida e a evolução das espécies;• Reconheça a importância da estrutura genética para manutenção da diversidade dos seres vivos;• Compreenda o processo de transmissão das características hereditárias entre os seres vivos;• Identifique os fatores bióticos e abióticos que constituem os ecossistemas e as relações existentes entre estes;• Compreenda a importância e valorize a diversidade biológica para manutenção do equilíbrio dos ecossistemas;• Reconheça as relações de interdependência entre os seres vivos e destes com o meio em que vivem;• Identifique algumas técnicas de manipulação do material genético e os resultados decorrentes de sua aplicação/ utilização;• Compreenda a evolução histórica da construção dos conhecimentos biotecnológicos aplicados à melhoria da qualidade de vida da população e à solução de problemas sócio-ambientais;• Relacione os conhecimentos biotecnológicos às alterações produzidas pelo homem na diversidade biológica;• Analise e discuta interesses econômicos,
--	--	---	--



			políticos, aspectos éticos e bioéticos da pesquisa científica que envolvem a manipulação genética.
--	--	--	--

2.2.3 Desafios educacionais contemporâneos e a diversidade

Lei 39/03 – História e Cultura Afro-Brasileira; Gênero e diversidade sexual e a lei 799/95 – Educação Ambiental farão parte dos conteúdos básicos e serão trabalhados de forma integrada com os demais conteúdos.

Prevenção do Uso de Drogas, Educação Fiscal e Enfrentamento à violência contra a criança e o adolescente serão trabalhados através de palestras em sala de aula, após reflexão e debates.

2.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA

Compreender o fenômeno da VIDA e sua complexidade de relações, na disciplina de Biologia, significa analisar uma ciência em transformação, cujo caráter provisório permite a reavaliação dos seus resultados e possibilita repensar, mudar conceitos e teorias elaborados em cada momento histórico, social, político, econômico e cultural.

As ciências biológicas têm apresentado uma expansão em seus conteúdos no decorrer dos tempos. De uma ciência que se concentrava na descrição e nos conhecimentos qualitativos, com o desenvolvimento na bioquímica e na biofísica, de processos experimentais e de mensuração, bem como da análise estatística, a biologia passou a ser um campo de conhecimento com leis gerais, o que alargou e aprofundou suas dimensões, tornando muito difícil para o professor decidir o que deve ser fundamental, portanto incluído em seu curso e o que deve ser acessório, podendo conseqüentemente ser deixado de lado (KRASILCHIK, 2004, p. 45).



Essa expansão contribuiu para o caráter enciclopédico assumido pela prática pedagógica, inclusive pela falta de critérios de seleção que permitissem ao professor decidir o que era fundamental e o que era acessório.

A esse caráter enciclopédico somou-se a questão do tempo escolar, obviamente insuficiente para abranger um currículo tão extenso. Assim, os professores justificavam sua prática a-histórica, cuja intenção era divulgar os resultados da ciência. Se, por um lado, os conteúdos se tornavam a-históricos e enciclopédicos, por outro, não se abria mão do conhecimento científico que garantia o objeto de estudo da Biologia.

Objetiva-se, portanto, trazer os conteúdos de volta para os currículos escolares, mas numa perspectiva diferenciada, em que se retome a história da produção do conhecimento científico e da disciplina escolar e seus determinantes políticos, sociais e ideológicos.

A proposição dos conteúdos estruturantes na disciplina de Biologia sugere, inicialmente, a possibilidade de selecionar conteúdos específicos que farão parte da proposta curricular da escola. Outra possibilidade, igualmente importante, é relacionar os diversos conhecimentos específicos entre si e com outras áreas de conhecimento, propiciando reflexão constante sobre as mudanças conceituais em decorrência de questões emergentes.

Os quatro paradigmas metodológicos do conhecimento biológico, abordados anteriormente, o descritivo, o mecanicista, o evolutivo e o da manipulação genética representam um marco conceitual na construção do pensamento biológico identificado historicamente. De cada marco define-se um conteúdo estruturante e destacam-se metodologias de pesquisa utilizadas, à época, para compreender o fenômeno VIDA, e cuja preocupação está em estabelecer critérios para seleção de conhecimentos desta disciplina a serem abordados no decorrer do ensino médio.

Embora os conteúdos estruturantes tenham sido identificados como concepções paradigmáticas do conhecimento biológico localizadas no tempo histórico, eles são interdependentes, pois se considera neste caso, o esforço empreendido para ampliar os modelos teóricos interpretativos de fatos e fenômenos naturais estudados pela Biologia. Essa concepção metodológica permite que um mesmo conteúdo específico seja estudado em cada um dos conteúdos



estruturantes, considerando-se a abordagem histórica que determinou a constituição daquele conteúdo estruturante e o seu propósito.

Assim, se o desenvolvimento dos conteúdos estruturantes se der de forma integrada, na medida em que se discuta um determinado conteúdo relacionado ao conteúdo estruturante Biodiversidade, por exemplo, requerem-se conhecimentos relacionados aos conteúdos estruturantes Mecanismos Biológicos e Organização dos Seres Vivos para compreender por que determinados fenômenos acontecem, como a VIDA se organiza na Terra e quais implicações dos avanços biológicos são decorrentes da manipulação do material genético, conteúdo este relacionado ao conteúdo estruturante Manipulação Genética.

Pretende-se discutir o processo de construção do pensamento biológico presente na história da ciência e reconhecê-la como uma construção humana, como luta de ideias, solução de problemas e proposição de novos modelos interpretativos, não enfatizando somente seus resultados.

As explicações para o surgimento e a diversidade da vida levam à proposição de conhecimentos científicos, os quais conviveram e convivem com outros sistemas explicativos, tais como: teológicos, filosóficos e artísticos. Com a introdução de elementos da história, torna-se possível compreender que há uma ampla rede de relações entre a produção científica e o contexto social, o econômico, o político e o cultural, verificando-se que a formulação, a validade ou não das diferentes teorias científicas, estão associadas ao momento histórico em que foram propostas e aos interesses dominantes do período.

Ao considerar o embate entre as diferentes concepções teóricas propostas para compreender um fato científico ao longo da história, torna-se evidente a dificuldade de consolidar novas concepções, em virtude das teorias anteriores, pois estas podem agir como obstáculos epistemológicos. Importa, então, conhecer e respeitar a diversidade social, cultural e as ideias primeiras do aluno, como elementos que também podem constituir obstáculos à aprendizagem dos conceitos científicos que levam à compreensão do conceito VIDA.

Como recurso para diagnosticar as ideias primeiras do aluno é recomendável favorecer o debate em sala de aula, pois ele oportuniza análise e contribui para a formação de um sujeito investigativo e interessado, que busca conhecer e



compreender a realidade. Dizer que o aluno deva superar suas concepções anteriores implica promover ações pedagógicas que permitam tal superação.

Saviani (1997) e Gasparin (2002) apontam que o ensino dos conteúdos, neste caso conteúdos específicos de Biologia, necessita apoiar-se num processo pedagógico em que:

- a prática social se caracterize como ponto de partida, cujo objetivo é perceber e denotar, dar significação às concepções alternativas do aluno a partir de uma visão sincrética, desorganizada, de senso comum a respeito do conteúdo a ser trabalhado;
- a problematização implique o momento para detectar e apontar as questões a serem resolvidas na prática social e, por consequência, estabelecer que conhecimentos são necessários para a resolução destas questões e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento;
- a instrumentalização consiste em apresentar os conteúdos sistematizados para que os alunos assimilem e os transformem em instrumento de construção pessoal e profissional. Os alunos devem se apropriar das ferramentas culturais necessárias à luta social para superar a condição de exploração em que vivem;
- a catarse seja a fase de aproximação entre o conhecimento adquirido pelo aluno e o problema em questão. A partir da apropriação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social, o aluno passa a entender e elaborar novas estruturas de conhecimento, ou seja, passa da ação para a conscientização;
- o retorno à prática social se caracterize pela apropriação do saber concreto e pensado para atuar e transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade mais igualitária. A visão sincrética apresentada pelo aluno no início do processo passa de um estágio de menor compreensão do conhecimento científico a uma fase de maior clareza e compreensão, explicitada numa visão sintética. O processo educacional põe-se a serviço da referida transformação das relações de produção.

Ao adotar esta estratégia e ao retomar as metodologias que favoreceram a determinação dos marcos conceituais apresentados nesta Proposta Curricular para o ensino de Biologia, propõe-se que sejam considerados os princípios



metodológicos usados naqueles momentos históricos, porém, adequados ao ensino da atualidade.

2.3.1 Organização dos seres vivos

O trabalho pedagógico neste conteúdo estruturante deve ser permeado por uma concepção metodológica que permita abordar a classificação dos seres vivos como uma das tentativas de conhecer e compreender a diversidade biológica considerando, inclusive, a história biológica da VIDA. Desse modo, fica evidente a impossibilidade de discutir a classificação sem considerar as contribuições dos estudos sobre filogenética.

2.3.2 Mecanismos Biológicos

Neste conteúdo estruturante é importante que o professor considere o aprofundamento, a especialização e o conhecimento objetivo dos mecanismos biológicos. Para que se compreendam os sistemas vivos como fruto da interação entre seus elementos constituintes e da interação destes com os demais componentes do meio, é importante adotar concepções metodológicas que favoreçam o estabelecimento de relações entre os diversos mecanismos de funcionamento e manutenção da vida.

2.3.3 Biodiversidade

Pretende-se que as reflexões propostas pelo trabalho pedagógico neste conteúdo estruturante sejam permeadas por uma concepção metodológica que permita abordar as contribuições de Lamarck e Darwin para superar as ideias fixistas já superadas há muito pela ciência e supostamente pela sociedade. Pretende-se a superação das concepções alternativas do aluno, com a aproximação



das concepções científicas, procurando relacionar os conceitos da genética, da evolução e da ecologia, como forma de explicar a diversidade dos seres vivos.

2.3.4 Manipulação Genética

Ao propor este conteúdo estruturante pretende-se que o trabalho pedagógico seja permeado por uma concepção metodológica que permita a análise sobre as implicações dos avanços biológicos que se valem das técnicas de manipulação do material genético para o desenvolvimento da sociedade.

Ao utilizar a problematização como uma abordagem metodológica no desenvolvimento dos quatro conteúdos estruturantes, parte-se do princípio da provocação e mobilização do aluno na busca por conhecimentos necessários para resolver problemas. Estes problemas relacionam os conteúdos da Biologia ao cotidiano do aluno para que ele busque compreender e atuar na sociedade de forma crítica.

Atenção especial deve ser dada à maneira como os recursos pedagógicos serão trabalhados e aos critérios político-pedagógicos da seleção destes recursos, de modo que eles contribuam para uma leitura crítica e para os recortes necessários dos conteúdos específicos identificados como significativos para o ensino médio. O uso de diferentes imagens em vídeo, transparências, fotos, textos de apoio usados com frequência nas aulas de Biologia, requerem a problematização em torno da demonstração e da interpretação. Analisar quais os objetivos e expectativas a serem atingidas, além da concepção de ciência que se agrega às atividades que utilizam estes recursos, pode contribuir para a compreensão do papel do aluno frente a tais atividades.

Estratégias de ensino como a aula dialogada, a leitura, a escrita, a atividade experimental, o estudo do meio, os jogos didáticos, entre tantas outras, devem favorecer a expressão dos alunos, seus pensamentos, suas percepções, significações, interpretações, uma vez que aprender envolve a produção/ criação de novos significados, pois esse processo acarreta o encontro e o confronto das diferentes ideias propagadas em sala de aula.



Práticas tão comuns em sala de aula, a leitura e a escrita merecem atenção, porque por um lado são repletas de significações e por outro podem levar a interpretações equivocadas do conhecimento científico. Elas são demarcadoras do papel social assumido pelo professor e pelos alunos e devem ser pensadas a partir do significado das mediações, das influências e incorporações que os alunos demonstram. As atividades experimentais, sejam elas de manipulação de material ou demonstrativa, também representam importante estratégia de ensino. Para a realização dessas atividades, não é preciso um aparato experimental sofisticado, mas a organização, discussão e análise, de procedimentos que possibilitem a interação com fenômenos biológicos, a troca de informações entre os grupos que participam da aula e, portanto, a emergência de novas interpretações.

De acordo com esta Proposta Curricular, as atividades experimentais podem ser o ponto de partida para desenvolver a compreensão de conceitos ou permitir a aplicação das ideias discutidas em aula, de modo a levar os alunos a aproximarem teoria e prática e, ao mesmo tempo, permitir que o professor perceba as explicações e as dúvidas manifestadas por seus alunos.

Nas atividades experimentais demonstrativas é preciso permitir a participação do aluno e não apenas tê-lo como observador passivo. Algumas vezes, a atividade prática demonstrativa implica a ideia da existência de verdades definidas e formuladas em leis já comprovadas, isto é, uma ciência de realidade imutável. De outro lado, a atividade experimental, como resolução de problemas ou de hipóteses, pode trazer uma concepção de ciência diferente, como interpretação da realidade, de maneira que as teorias e hipóteses são consideradas explicações provisórias. Nesse caso, estabelece-se maior contato do aluno com o experimento e com a atitude científica.

Outra estratégia que, além de integrar conhecimentos, veicula uma concepção sobre a relação ser humano-ambiente e possibilita novas elaborações em pesquisa, é o estudo do meio. Este estudo pode ocorrer em locais como: parques, praças, terrenos baldios, praias, bosques, rios, zoológicos, hortas, mercados, aterros sanitários, fábricas, etc.

Também os jogos didáticos contribuem para gerar desafios, conforme Moura (1994), o jogo é considerado uma estratégia impregnada de conteúdos culturais a



serem veiculados na escola. Ele detém conteúdos com finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, o que representa a oportunidade de traçar planos de ações para atingir determinados objetivos.

Ainda com relação à abordagem metodológica, é importante que o professor de Biologia, ao elaborar seu plano de trabalho docente, garanta o previsto na Lei n. 10.639/03 que torna obrigatória a presença de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana. Igualmente deve ser resguardado o espaço para abordagem da história e cultura dos povos indígenas, em concordância com a Lei n. 11.645/08.

A abordagem pedagógica sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como, sobre a cultura indígena, poderá ser desenvolvida por meio de análises que envolvam a constituição genética da população brasileira. Os conteúdos específicos a serem trabalhados devem estar relacionados tanto aos conteúdos estruturantes quanto aos conteúdos básicos da disciplina de forma contextualizada, favorecendo a compreensão da diversidade biológica e cultural.

Quanto ao trabalho envolvendo a educação ambiental, em concordância com a Lei n. 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, este deverá ser uma prática educativa integrada, contínua e permanente no desenvolvimento dos conteúdos específicos. Portanto é necessário que o professor contextualize esta abordagem em relação aos conteúdos estruturantes, de tal forma que os conteúdos específicos sobre as questões ambientais não sejam trabalhados isoladamente na disciplina de Biologia.

2.4 AVALIAÇÃO

A avaliação é um dos aspectos do processo pedagógico que mais carece de mudança didática para favorecer uma reflexão crítica de ideias e modificar comportamentos docentes de “senso comum” muito persistentes (CARVALHO & GIL-PÉREZ, 2001).

As concepções reducionistas e simplistas do processo avaliativo requerem análise e questionamento. De acordo com Carvalho & Gil-Pérez (2001), ainda estão no “senso comum” do ambiente escolar as seguintes noções:



- é fácil avaliar os conhecimentos científicos, devido a sua precisão e objetividade;
- o fracasso é inevitável, pois a Biologia tem conhecimentos difíceis, que não estão ao alcance de todos. Ao se aprovar demais, a disciplina é uma “brincadeira”; então, convém ser “exigente” desde o início;
- tal fracasso, por vezes muito elevado, pode ser atribuído a fatores extraescolares, como capacidade intelectual e ambiente familiar;
- a prova deve ser discriminatória e produzir uma distribuição de notas em escala descendente;
- a função essencial da avaliação é medir a capacidade e o aproveitamento do aluno, destinando-o à promoção e seleção classificatória de cunho autoritário.

A superação deste senso comum implica em estudos, pesquisas e análises de resultados que permitam a elaboração de programas de formação continuada para os professores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a fim de possibilitar a elaboração de uma concepção de avaliação adequada à realidade escolar da qual participa.

Muitos professores mantêm-se crédulos ao sistema de avaliação classificatório por acreditar ser este a garantia de um ensino de qualidade que resguarde um saber competente dos alunos (HOFFMANN, 2003).

Quando a concepção de avaliação é, tão somente classificatória, pautada em critérios que visam medir o aproveitamento, identifica-se erros, dificuldades de aprendizagem, porém, não se sabe o que fazer com as informações levantadas e os professores acabam por não se preocuparem em “auxiliar o aluno a resolver suas dificuldades ou a avançar no seu conhecimento” (HOFFMANN, 2003, p. 121).

Tomando por base as análises desenvolvidas pelas autoras Carvalho e Hoffmann, considera-se a necessidade de envolvimento dos professores na análise crítica da própria avaliação. Conforme Carvalho & Gil-Pérez (2001) é preciso que os professores se envolvam numa análise crítica que considere a avaliação em Biologia um instrumento de aprendizagem que forneça um feedback adequado para promover o avanço dos alunos. Ao considerar o professor corresponsável pelos resultados que os alunos obtiverem o foco da pergunta muda de “quem merece uma valorização positiva e quem não” para “que auxílio precisa cada aluno



para continuar avançando e alcançar os resultados desejados”. Além disso, incentivar a reflexão, por parte do professor, sobre sua própria prática.

Ao assumir fundamentos teórico-metodológicos que garantam uma abordagem crítica para o ensino de Biologia, propõe-se um trabalho pedagógico em que se perceba o processo cognitivo contínuo, inacabado, portanto, em construção. Nesta perspectiva, a avaliação como momento do processo ensino aprendizagem, abandona a ideia de que o erro e a dúvida constituem obstáculos impostos à continuidade do processo. Ao contrário, o aparecimento de erros e dúvidas dos alunos constituem importantes elementos para avaliar o processo de mediação desencadeado pelo professor entre o conhecimento e o aluno. A ação docente também estará sujeita a avaliação e exigirá observação e investigação visando à melhoria da qualidade do ensino.

Deste modo, na disciplina de Biologia, avaliar implica um processo cuja finalidade é obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para nela intervir e reformular os processos de ensino-aprendizagem. Pressupõe-se uma tomada de decisão, em que o aluno também tome conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organize-se para as mudanças necessárias.

Destaca-se que este processo deve procurar atender aos critérios para a verificação do rendimento escolar previstos na LDB n. 9394/96 que considera a avaliação como um processo “contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”.

Enfim, adota-se como pressuposto a avaliação como instrumento analítico do processo de ensino aprendizagem que se configura em um conjunto de ações pedagógicas pensadas e realizadas ao longo do ano letivo, de modo que professores e alunos tornam-se observadores dos avanços e dificuldades a fim de superarem os obstáculos existentes.



REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** São Paulo: EDUC, 1988.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **A função do ensino de Ciências.** Em aberto, Brasília, n. 40, out/dez. 1988.

ASTOLFI, J. P. & DEVELAY, M. **A didática das ciências.** Campinas: Papirus, 1991.

BACHELARD, G. **A epistemologia.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1971.

BARRA, V. M. & LORENZ, K. M. **Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980.** Revista Ciência e Cultura. Campinas, v. 38 n. 12, p. 1970 - 1983, dez. 1986.

BIZZO, N. **Ciências Biológicas.** In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, 2004. p. 148-149.

CARVALHO, A. M. P. & GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** São Paulo: Cortez, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2005.

DELIZOICOV, N. **Ensino do sistema sanguíneo humano: a dimensão histórico-epistemológica.** In: SILVA, C.C. (org) Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para a aplicação no ensino. São Paulo: Livrarias da Física, 2006.

DEMARCHI D'AGOSTINI, L. **As Leis de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil.** Resumo, 2000. Disponível em: http://www.virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes/tutor_01.htm, acesso em 15/05/2006.

FEIJÓ, R. **Metodologia e filosofia da ciência.** São Paulo: Atlas, 2003.



FERNANDES, J. A. B. **Ensino de ciências: a biologia na disciplina de ciências.** Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, São Paulo, v.1, n.0, ago. 2005.

FREIRE-MAIA, N. **A ciência por dentro.** Petrópolis: Vozes, 1990.

FUTUYMA, D. J. **Biologia evolutiva.** Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética/CNPq, 1993.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1983.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 20. ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana.** Rio de Janeiro: Zahar. São Paulo: EDUSP, 1980.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EDUSP, 1987.

_____. **Prática de ensino de biologia.** 4. ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2004.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** Revista da Ande. n. 6, p.11 - 19, 1983.

LOPES, A. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOVO, A. M. R. **Filosofia e educação: o conhecimento em sua dimensão evolutiva.** Curitiba: Qualogic, 2000.



MAYR, E. **Desenvolvimento do pensamento biológico: diversidade, evolução e herança**. Brasília: UnB, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. **A Educação Matemática em Revista**. n. 3, Blumenau, 1994.

NARDI, R. (org). **Questões atuais no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras, 2002.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Ensino Médio. **Reestruturação do Ensino de 2º grau. Proposta de conteúdos do Ensino de 2º grau – Biologia**. Curitiba, 1993.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Biologia**. Curitiba SEED, 2008.

POPPER, K. R. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

PRETTO, N. D. L. **A ciência nos livros didáticos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.

RAW, I.; SANT'ANNA, O. A. **Aventuras da microbiologia**. São Paulo: Hacker, 2002.

REALE, G. & ANTISERI, D. **História da filosofia**. São Paulo: Paulus, 2005.

RONAN, C.A. **História ilustrada da ciência: Oriente, Roma e Idade Média**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997a.

_____. **História ilustrada da ciência: a ciência nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997b.



ROSSI, P. **O nascimento da ciência moderna na Europa.** Bauru, SP: Edusc, 2001.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Scipione, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHLICHTING, M. C. R. **A formação do professor de biologia.** Florianópolis, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

SNYDERS, G. **A alegria de aprender na escola.** São Paulo: FDE, 1991.



PROPOSTA CURRICULAR

CIÊNCIAS

ENSINO MÉDIO E
ENSINO FUNDAMENTAL



3 DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

Um ponto importante a ser considerado na produção do conhecimento científico diz respeito ao caminho percorrido pelos pesquisadores para formular descrições, interpretações, leis, teorias, modelos. Não se pode negligenciar, então a fragmentação que ocorre na produção do conhecimento científico que resulta da investigação da Natureza, pois não existe nos dias atuais uma única ciência que possa assegurar o estudo da realidade em todas as suas dimensões.

A incursão pela história da ciência permite identificar que não existe um único método científico, mas a configuração de métodos científicos que se modificaram com o passar do tempo. Desde os pensadores gregos até o momento histórico marcado pelo positivismo, principalmente com Comte, no século XIX, observa-se uma crescente valorização do método científico, porém, com posicionamentos epistemológicos diferentes em cada momento histórico.

Contrário à clássica valorização do método científico, Bachelard afirma que a ciência vive o método do seu tempo. Sendo assim, as discussões contemporâneas sobre a existência e a natureza do método científico são realizadas: [...] num contexto menos ambicioso do que aquele que predominou algumas décadas atrás. Menos ambicioso, uma vez que é disseminada a tese que defende a impossibilidade de um mesmo método ser aplicável a todo e qualquer domínio de investigação científica. Contudo, além de menos ambicioso, parece-nos que as discussões atuais são igualmente menos abrangentes. Não apenas cada uma das áreas pode desenvolver e usar o seu próprio método, mas como também é possível que este último não seja singular, isto é, o mesmo domínio de investigação científica poderá dispor de mais de um recurso metodológico: o pluralismo metodológico é uma atitude amplamente adotada nos dias de hoje, seja por filósofos, seja por cientistas (VIDEIRA, 2006, p. 39).

As etapas que compõem o método científico são determinadas historicamente sob influências e exigências sociais, econômicas, éticas e políticas. Acrescenta-se que, apesar de traços comuns poderem ser identificados nas pesquisas realizadas dentre as especialidades das ciências naturais por conta dos diferentes métodos



científicos, “o alcance e, simultaneamente, a limitação do conhecimento científico” (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1998, p. 41) também podem ser apontados como pontos importantes.

Ao assumir posicionamento contrário ao método único para toda e qualquer investigação científica da Natureza, no ensino de Ciências se faz necessário ampliar os encaminhamentos metodológicos para abordar os conteúdos escolares de modo que os estudantes superem os obstáculos conceituais oriundos de sua vivência cotidiana.

3.1.1 Formação de conceitos científicos na idade escolar

Considera-se, nesta Proposta Curricular, que no processo de ensino-aprendizagem a construção de conceitos pelo estudante não difere, em nenhum aspecto, do desenvolvimento de conceitos não sistematizados que traz de sua vida cotidiana. Um conceito é [...] mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário (VYGOTSKY, 1991a, p. 71).

A partir dessa concepção, Vygotsky desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que consiste em ponto de desempenho muito influenciado pela mediação, pois é preciso considerar que o estudante tem capacidade de solucionar problemas, desempenhar tarefas, elaborar representações mentais e construir conceitos com a ajuda de outras pessoas.

Para Vygotsky (1991b) esse conceito (ZDP) representa a distância entre o que o estudante já sabe e consegue efetivamente fazer ou resolver por ele mesmo (nível de desenvolvimento real) e o que o estudante ainda não sabe, mas pode vir a saber, com a mediação de outras pessoas (nível de desenvolvimento potencial).

Com base nessa concepção afirma-se que o nível de conhecimento real e o nível de conhecimento potencial de cada estudante são variáveis e



determinados, principalmente, pela mediação didática. Cada estudante, então, encontra-se num nível de desenvolvimento cognitivo diferenciado.

O aprendizado dos estudantes começa muito antes do contato com a escola. Por isso, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida e qualquer situação de aprendizagem na escola tem sempre uma história anterior.

Há, no entanto, uma diferença entre o aprendizado anterior e o aprendizado escolar. O primeiro não é sistematizado, o segundo é, além disso, este objetiva a aprendizagem do conhecimento científico e produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento do estudante.

Quando o professor toma o conceito de zona de desenvolvimento proximal como fundamento do processo pedagógico propicia que o estudante realize sozinho, amanhã, aquilo que hoje realiza com a ajuda do professor (mediação). A partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, pode-se retornar à discussão a respeito da formação de conceitos científicos pelo estudante.

Segundo Vygotsky (1991b), a mente humana cria estruturas cognitivas necessárias à compreensão de um determinado conceito trabalhado no processo ensino-aprendizagem. As estruturas cognitivas dependem desse processo para evoluírem e somente serão construídas à medida que novos conceitos forem trabalhados. Esse processo propicia a internalização dos conceitos e sua reconstrução na mente do estudante.

Os conceitos científicos que Vygotsky descreve em suas obras referem-se ao conhecimento sistematizado e ensinado na escola, como forma de representação, por meio de modelos, do conhecimento produzido pela ciência. O processo de construção desse conhecimento escolar se constitui na dialética entre os diferentes saberes sociais e seus respectivos significados. Tal embate, ora contribui para a construção do conhecimento científico pelos estudantes, ora se configura como obstáculo conceitual à sua (re)elaboração.

Dentre os saberes sociais, os conhecimentos científicos e os do cotidiano “se mostram como campos que se inter-relacionam com o conhecimento escolar” (LOPES, 1999, p. 104), porém não sem contradições. O conhecimento cotidiano tem origem empírica e é a soma dos conhecimentos sobre a realidade produzida na cotidianidade. Esse conhecimento pode acolher certas aquisições científicas, por



meio de divulgação na mídia e na informalidade, mas não é o conhecimento científico.

O educando, nos dias atuais, tem mais acesso a informações sobre o conhecimento científico, no entanto, constantemente reconstrói suas representações a partir do conhecimento cotidiano, formando as bases para a construção de conhecimentos alternativos, úteis na sua vida diária.

Muitos autores enfatizam que o conhecimento cotidiano se transforma, inclusive por incorporação de conhecimentos científicos, e mesmo alguns usam este fato como argumento para valorização do conhecimento comum. [...] A teoria do calórico e a idéia do calor em oposição ao frio, como entidade física, idéias há muito desconstruídas pela física, ainda persistem no senso comum porque são suficientes para a vida diária. Continuamos a falar que nossos casacos nos “protegem” do frio, que devemos fechar a geladeira porque senão o “frio” sai. Trata-se de um conhecimento essencialmente pragmático, cujo caráter de validade na esfera cotidiana da vida é sua funcionalidade (LOPES, 1999, p. 143).

Apesar da necessidade de ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, há também a necessidade de não se extrapolarem os limites um do outro. O conhecimento científico e o conhecimento cotidiano são históricos e sofrem interações mútuas. “Interpretar a ciência com os pressupostos da vida cotidiana é incorrer em erros, assim como é impossível, em cada ação cotidiana, tomarmos decisões científicas, ao invés de decidirmos com base na espontaneidade e no pragmatismo” (LOPES, 1999, p. 143).

3.1.2 Conhecimento científico escolar

O conhecimento científico mediado¹ para o contexto escolar sofre um processo de didatização, mas não se confunde com o conhecimento cotidiano. Nesse sentido, os conhecimentos científicos escolares selecionados para serem ensinados na disciplina de Ciências têm origem nos modelos explicativos construídos a partir da investigação da Natureza. Pelo processo de mediação didática, o conhecimento científico sofre adequação para o ensino, na forma de

¹ A mediação aqui é utilizada no sentido de adequar o conhecimento produzido pela ciência, para a escola (LOPES, 1999).



conteúdos escolares, tanto em termos de especificidade conceitual como de linguagem.

A apropriação do conhecimento científico pelo estudante no contexto escolar implica a superação dos obstáculos conceituais. Para que isso ocorra, o conhecimento anterior do estudante, construído nas interações e nas relações que estabelece na vida cotidiana, num primeiro momento, deve ser valorizado. Denominam-se tais conhecimentos como alternativos aos conhecimentos científicos e, por isso, podem ser considerados como primeiros obstáculos conceituais a serem superados.

Nem sempre o conhecimento cotidiano ou mesmo o alternativo podem ser considerados incoerentes com o conhecimento científico, uma vez que são úteis na vida prática e para o desenvolvimento de novas concepções. Valorizá-los e tomá-los como ponto de partida terá como consequência a formação dos conceitos científicos, para cada estudante, em tempos distintos².

No ensino de Ciências o professor se depara constantemente com conhecimentos alternativos, tanto pela banalização da divulgação científica, quanto pelo uso de linguagem simplificada do conhecimento científico, inclusive nos livros didáticos. Nesse momento, o contato com a história da ciência pode propiciar ao professor compreender como se desenvolveu o conhecimento científico.

Na escola, o obstáculo epistemológico assume função didática e permite superar duas grandes ilusões no ensino de Ciências: o não rompimento entre os conhecimentos cotidiano e científico e a crença de que se conhece a partir do nada.

Dificuldades na formação inicial ou a carência de formação continuada do professor podem tornar-se obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem, pois a falta de fundamentação teórico-metodológica dificulta uma seleção coerente de conteúdos, bem como um trabalho crítico-analítico com o livro didático adotado.

Autores como Carvalho e Gil-Pérez (2001) chamam a atenção para o fato de “[...] que algo tão aparentemente claro e homogêneo como ‘conhecer o conteúdo da disciplina’ implica conhecimentos profissionais muito diversos [...] que vão além do que habitualmente se contempla nos cursos universitários” (2001, p. 21).

² Esta orientação teórico-metodológica difere da proposta de Bachelard (1996), que indicava a necessidade do novo conhecimento (produzido pela ciência) romper com o anterior (cotidiano, prévio, alternativo)



Ao se considerar que o conhecimento científico apenas amplia o conhecimento comum ou ao se negar a existência de conceitos prévios sobre os mais diferentes assuntos, não se cuida para que os preconceitos e os erros das primeiras concepções sejam questionados, obstaculiza-se novos conhecimentos e cristalizam-se falsos conceitos (LOPES, 2007, p. 59).

Com base nesses mesmos autores, apresentam-se em seguida alguns entendimentos a respeito do que seja necessário ao professor de Ciências em contínuo processo de formação:

- Conhecer a história da ciência, associando os conhecimentos científicos com os contextos políticos, éticos, econômicos e sociais que originaram sua construção. Dessa forma, podem-se compreender os obstáculos epistemológicos a serem superados para que o processo ensino-aprendizagem seja mais bem sucedido;
- Conhecer os métodos científicos empregados na produção dos conhecimentos, para que as estratégias de ensino propiciem a construção de conhecimentos significativos pelos estudantes;
- Conhecer as relações conceituais, interdisciplinares e contextuais associadas à produção de conhecimentos, para superar a ideia reducionista da ciência como transmissão de conceitos, porque essa perspectiva desconsidera os aspectos históricos, culturais, éticos, políticos, sociais, tecnológicos, entre outros, que marcam o desenvolvimento científico³;
- Conhecer os desenvolvimentos científicos recentes, por meio dos instrumentos de divulgação científica. Desta forma, ampliar as perspectivas de compreensão da dinâmica da produção científica e o caráter de provisoriade e falibilidade das teorias científicas.
- Saber selecionar conteúdos científicos escolares adequados ao ensino, considerando o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes e o aprofundamento conceitual necessário. Tais conteúdos, fundamentais para a compreensão do objeto de estudo da disciplina de Ciências, precisam ser

³ Entende-se por relações conceituais a integração entre conceitos científicos escolares de um conteúdo estruturante com conceitos de outros conteúdos estruturantes de Ciências. Entende-se por relações interdisciplinares as abordagens de conteúdos de Ciências com contribuições de conteúdos ou conceitos de outras disciplinas da matriz curricular. As relações contextuais implicam em saber como se dá o processo de produção desse conhecimento de modo a superar o entendimento de conteúdos a-históricos e de um único método de ensino para todos os conteúdos.



potencialmente significativos, acessíveis aos estudantes e suscetíveis de interesse. Faz-se necessário, então, que o professor de Ciências conheça esses conteúdos de forma aprofundada e adquira novos conhecimentos que contemplem a proposta curricular da escola, os avanços científicos e tecnológicos, as questões sociais e ambientais, para que seja um profissional bem preparado e possa garantir o bom aprendizado dos estudantes.

Dessa forma, o ensino de Ciências deixa de ser encarado como mera transmissão de conceitos científicos, para ser compreendido como processo de formação de conceitos científicos, possibilitando a superação das concepções alternativas dos estudantes e o enriquecimento de sua cultura científica (LOPES, 1999). Espera-se uma superação do que o estudante já possui de conhecimentos alternativos, rompendo com obstáculos conceituais e adquirindo maiores condições de estabelecer relações conceituais, interdisciplinares e contextuais, de saber utilizar uma linguagem que permita comunicar-se com o outro e que possa fazer da aprendizagem dos conceitos científicos algo significativo no seu cotidiano.

3.1.3 Aprendizagem significativa no ensino de ciências

Com base em investigações realizadas sobre o ensino de Ciências, nota-se uma tendência de superação de estratégias de ensino que privilegiam atividades de estímulo, resposta, reforço positivo, objetivos operacionais e instrução programada (MOREIRA, 1999). Tais estratégias não enfocam a aprendizagem no processo de construção de significados.

A aprendizagem significativa no ensino de Ciências implica no entendimento de que o estudante aprende conteúdos científicos escolares quando lhes atribui significados. Isso põe o processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino-aprendizagem⁴.

O estudante constrói significados cada vez que estabelece relações “substantivas e não-arbitrárias” entre o que conhece de aprendizagens

⁴ De certa forma o estudante pode, também, aprender conteúdos científicos escolares sem atribuir-lhes significados. Isto acontece, por exemplo, quando aprende exclusivamente pelo processo repetitivo de memorização. Nesse caso, porém, faz uso dos conceitos sem entender o que está dizendo ou fazendo.



anteriores (nível de desenvolvimento real - conhecimentos alternativos) e o que aprende de novo (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980).

As relações que se estabelecem entre o que o estudante já sabe e o conhecimento específico a ser ensinado pela mediação do professor não são arbitrárias, pois dependem da organização dos conteúdos; de estratégias metodológicas adequadas; de material didático de apoio potencialmente significativo; e da “ancoragem⁵ em conhecimentos especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do estudante (MOREIRA, 1999).

Quando o estudante relaciona uma noção a ser aprendida com um conceito já presente na sua estrutura cognitiva, ele incorpora “a substância do novo conhecimento, das novas ideias” e a esse processo denomina-se substantividade (MOREIRA, 1999, p. 77). Ao se trabalhar a definição de um conceito de forma literal e arbitrária, o ensino não possibilita que o estudante construa seu próprio modelo mental, sua própria rede de relações conceituais sobre o conhecimento científico escolar.

Assim, a construção de significados pelo estudante é o resultado de uma complexa rede de interações composta por no mínimo três elementos: o estudante, os conteúdos científicos escolares e o professor de Ciências como mediador do processo de ensino-aprendizagem. O estudante é o responsável final pela aprendizagem ao atribuir sentido e significado aos conteúdos científicos escolares. O professor é quem determina as estratégias que possibilitam maior ou menor grau de generalização e especificidade dos significados construídos. É do professor, também, a responsabilidade por orientar e direcionar tal processo de construção.

Por meio dessa mediação, quanto mais relações conceituais, interdisciplinares e contextuais o estudante puder estabelecer, maior a possibilidade de reconstrução interna de significados (internalização) e de ampliar seu desenvolvimento cognitivo.

⁵ Processo em que a nova informação resulta em crescimento e modificação de conceitos mais amplos (generalizados) que o sujeito possui na sua estrutura cognitiva, considerada hierárquica (conceito subsunçor). Esses conceitos atuam como subordinadores de outros conceitos na estrutura cognitiva e como “âncora” no processo de assimilação dessa nova informação. Como resultado dessa ancoragem, a própria ideia-âncora (conceitos mais amplos) acaba por ser modificada e diferenciada (MOREIRA, 1999).



Nesse sentido, o estudante constrói significados cada vez que estabelece relações substantivas e não-arbitrárias entre o que já conhece e o que aprende de novo. Em síntese, pode-se dizer que o ensino significativo de conhecimentos científicos escolares está à frente do desenvolvimento cognitivo do estudante e o dirige. Da mesma forma, a aprendizagem significativa de conhecimentos científicos escolares está avançada em relação ao desenvolvimento das suas estruturas cognitivas⁶.

No ensino de Ciências, portanto, deve-se trabalhar com os conteúdos científicos escolares e suas relações conceituais, interdisciplinares e contextuais, considerando-se a zona de desenvolvimento proximal do estudante (VYGOTSKY, 1991b), descrita anteriormente em um processo de interação social em que o professor de Ciências “é o participante que já internalizou significados socialmente compartilhados para os materiais educativos do currículo e procura fazer com que o aprendiz também venha a compartilhá-los” (MOREIRA, 1999, p. 109).

3.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

3.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Ciências

Entende-se o conceito de Conteúdos Estruturantes como conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudo de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino. Os conteúdos estruturantes são construídos historicamente e estão atrelados a uma concepção política de educação, por isso não são escolhas neutras.

Na disciplina de Ciências, os Conteúdos Estruturantes são construídos a partir da historicidade dos conceitos científicos e visam superar a fragmentação do currículo, além de estruturar a disciplina frente ao processo acelerado de especialização do seu objeto de estudo e ensino (LOPES, 1999).

⁶ A aprendizagem significativa envolve aquisição/construção de significados num processo análogo ao que defende Vygotsky sobre o processo de internalização dos conceitos. Isto quer dizer que, a aprendizagem de conteúdos científicos escolares assume um significado cognitivo, enquanto estrutura de conhecimento possuidora de instrumentos e signos. Instrumento é algo, como a linguagem, que pode ser usado para dar significado às coisas; signo é algo que representa (significa) uma ideia (MOREIRA, 1999)



A seleção dos conteúdos de ensino de Ciências deve considerar a relevância dos mesmos para o entendimento do mundo no atual período histórico, para a constituição da identidade da disciplina e compreensão do seu objeto de estudo, bem como facilitar a integração conceitual dos saberes científicos na escola.

Sendo assim, os conteúdos de Ciências valorizam conhecimentos científicos das diferentes Ciências de referência – Biologia, Física, Química, Geologia, Astronomia, entre outras. A metodologia de ensino deve promover inter-relações entre os conteúdos selecionados, de modo a promover o entendimento do objeto de estudo da disciplina de Ciências. Essas inter-relações devem se fundamentar nos Conteúdos Estruturantes.

Desde que foi inserida no currículo escolar, a disciplina de Ciências passou por muitas alterações em seus fundamentos teórico-metodológicos e na seleção dos conteúdos de ensino. Isso ocorreu em função dos diferentes interesses econômicos, políticos e sociais sobre a escola básica e dos avanços na produção do conhecimento científico. Contudo, essa disciplina sempre contribuiu para superar a banalização do conhecimento que se alicerça, muitas vezes, na consolidação de conceitos equivocados, socialmente validados e tomados como um saber “científico”.

Corroborando essas idéias, Santos, Stange e Trevas (2005) destacam a necessidade de uma abordagem integradora no ensino de Ciências para superar a construção fragmentada de um mesmo conceito. Esse processo deve ocorrer tanto na disciplina de Ciências, própria do currículo do Ensino Fundamental, quanto nas disciplinas que abordam conceitos científicos no Ensino Médio. Por exemplo, o conceito de pressão é, normalmente, trabalhado nas disciplinas de Física, Biologia e Química, mas sem integração, o que leva o estudante a pensar, muitas vezes, que se trata de três conceitos distintos.

Propõe-se, então, que o ensino de Ciências aconteça por integração conceitual e que estabeleça relações entre os conceitos científicos escolares de diferentes conteúdos estruturantes da disciplina (relações conceituais); entre eles e os conteúdos estruturantes das outras disciplinas do Ensino Fundamental (relações interdisciplinares); entre os conteúdos científicos escolares e o processo de produção do conhecimento científico (relações contextuais).



São apresentados cinco conteúdos estruturantes fundamentados na história da ciência, base estrutural de integração conceitual para a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental. São eles:

- Astronomia
- Matéria
- Sistemas Biológicos
- Energia
- Biodiversidade

Propõe-se que o professor trabalhe com os cinco conteúdos estruturantes em todas as séries, a partir da seleção de conteúdos específicos da disciplina de Ciências adequados ao nível de desenvolvimento cognitivo do estudante. Para o trabalho pedagógico, o professor deverá manter o necessário rigor conceitual, adotar uma linguagem adequada à série, problematizar os conteúdos em função das realidades regionais, além de considerar os limites e possibilidades dos livros didáticos de Ciências.

3.2.1.1 Astronomia

A Astronomia tem um papel importante no Ensino Fundamental, pois é uma das ciências de referência para os conhecimentos sobre a dinâmica dos corpos celestes. Numa abordagem histórica traz as discussões sobre os modelos geocêntrico e heliocêntrico, bem como sobre os métodos e instrumentos científicos, conceitos e modelos explicativos que envolveram tais discussões. Além disso, os fenômenos celestes são de grande interesse dos estudantes porque por meio deles buscam-se explicações alternativas para acontecimentos regulares da realidade, como o movimento aparente do Sol, as fases da Lua, as estações do ano, as viagens espaciais, entre outros.

Este conteúdo estruturante possibilita estudos e discussões sobre a origem e a evolução do Universo. Apresentam-se, a seguir, os conteúdos básicos que envolvem conceitos científicos necessários para o entendimento de questões astronômicas e para a compreensão do objeto de estudo da disciplina de Ciências:

- universo;



- sistema solar;
- movimentos celestes e terrestres;
- astros;
- origem e evolução do universo;
- gravitação universal.

3.2.1.2 Matéria

No conteúdo estruturante Matéria propõe-se a abordagem de conteúdos específicos que privilegiem o estudo da constituição dos corpos, entendidos tradicionalmente como objetos materiais quaisquer que se apresentam à nossa percepção (RUSS, 1994). Sob o ponto de vista científico, permite o entendimento não somente sobre as coisas perceptíveis como também sobre sua constituição, indo além daquilo que num primeiro momento vemos, sentimos ou tocamos.

Apresentam-se, a seguir, conteúdos básicos que envolvem conceitos científicos essenciais para o entendimento da constituição e propriedades da matéria e para a compreensão do objeto de estudo da disciplina de Ciências:

- constituição da matéria;
- propriedades da matéria.

3.2.1.3 Sistemas Biológicos

O conteúdo estruturante Sistemas Biológicos aborda a constituição dos sistemas do organismo, bem como suas características específicas de funcionamento, desde os componentes celulares e suas respectivas funções até o funcionamento dos sistemas que constituem os diferentes grupos de seres vivos, como por exemplo, a locomoção, a digestão e a respiração.

Parte-se do entendimento do organismo como um sistema integrado e amplia-se a discussão para uma visão evolutiva, permitindo a comparação entre os seres vivos, a fim de compreender o funcionamento de cada sistema e das relações que formam o conjunto de sistemas que integram o organismo vivo.



Neste conteúdo estruturante, apresentam-se os conteúdos básicos que envolvem conceitos científicos escolares para o entendimento de questões sobre os sistemas biológicos de funcionamento dos seres vivos e para a compreensão do objeto de estudo da disciplina de Ciências:

- níveis de organização;
- célula;
- morfologia e fisiologia dos seres vivos;
- mecanismos de herança genética.

3.2.1.4 Energia

Este Conteúdo Estruturante propõe o trabalho que possibilita a discussão do conceito de energia, relativamente novo a se considerar a história da ciência desde a Antiguidade. Discute-se tal conceito a partir de um modelo explicativo fundamentado nas ideias do calórico, que representava as mudanças de temperatura entre objetos ou sistemas. Ao propor o calor em substituição à teoria do calórico, a pesquisa científica concebeu uma das leis mais importantes da ciência: a lei da conservação da energia.

Destaca-se que a ciência não define energia. Assim, tem-se o propósito de provocar a busca de novos conhecimentos na tentativa de compreender o conceito energia no que se refere às suas várias manifestações, como por exemplo, energia mecânica, energia térmica, energia elétrica, energia luminosa, energia nuclear, bem como os mais variados tipos de conversão de uma forma em outra.

Neste conteúdo estruturante, apresentam-se os conteúdos básicos que envolvem conceitos científicos essenciais para o entendimento de questões sobre a conservação e a transformação de uma forma de energia em outra e para a compreensão do objeto de estudo da disciplina de Ciências:

- formas de energia;
- conservação de energia;
- transmissão de energia.



3.2.1.5 Biodiversidade

O conceito de biodiversidade, nos dias atuais, deve ser entendido para além da mera diversidade de seres vivos. Reduzir o conceito de biodiversidade ao número de espécies seria o mesmo que considerar a classificação dos seres vivos limitada ao entendimento de que eles são organizados fora do ambiente em que vivem.

Pensar o conceito biodiversidade na contemporaneidade implica ampliar o entendimento de que essa diversidade de espécies, considerada em diferentes níveis de complexidade, habita em diferentes ambientes, mantém suas inter-relações de dependência e está inserida em um contexto evolutivo (WILSON, 1997).

Esse conteúdo estruturante visa, por meio dos conteúdos específicos de Ciências, a compreensão do conceito de biodiversidade e demais conceitos intrarrelacionados. Espera-se que o estudante entenda o sistema complexo de conhecimentos científicos que interagem num processo integrado e dinâmico envolvendo a diversidade de espécies atuais e extintas; as relações ecológicas estabelecidas entre essas espécies com o ambiente ao qual se adaptaram, viveram e ainda vivem; e os processos evolutivos pelos quais tais espécies têm sofrido transformações. Apresentam-se, para este conteúdo estruturante, alguns conteúdos básicos que envolvem conceitos científicos para o entendimento de questões sobre a biodiversidade e para a compreensão do objeto de estudo da disciplina de Ciências:

- organização dos seres vivos;
- sistemática;
- ecossistemas;
- interações ecológicas;
- origem da vida;
- evolução dos seres vivos.

Todos os conteúdos básicos, apresentados nos conteúdos estruturantes, são essenciais na disciplina de Ciências. No Plano de Trabalho Docente esses conteúdos básicos devem ser desdobrados em conteúdos específicos a serem abordados pelos professores de Ciências em função de interesses regionais e do avanço na produção do conhecimento científico.



3.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Ciências

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor. Nesse quadro, os conteúdos básicos estão apresentados por série e devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e nível de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.



ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª SÉRIE/ 6ºANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	AValiação
ASTRONOMIA	Universo Sistema solar Movimentos terrestres Movimentos celestes Astros	O professor de Ciências precisa estabelecer critérios e selecionar instrumentos a fim de investigar a aprendizagem significativa sobre: <ul style="list-style-type: none">• O entendimento das ocorrências astronômicas como fenômenos da natureza.• O reconhecimento das características básicas de diferenciação entre estrelas, planetas, planetas anões, satélites naturais, cometas, asteróides, meteoros e meteoritos.• O conhecimento da história da ciência, a respeito das teorias geocêntricas e heliocêntricas.
MATÉRIA	Constituição da matéria	<ul style="list-style-type: none">• A compreensão dos movimentos de rotação e translação dos planetas constituintes do sistema solar.• O entendimento da constituição e propriedades da matéria, suas transformações, como fenômenos da natureza.
SISTEMAS BIOLÓGICOS	Níveis de organização Celular	<ul style="list-style-type: none">• A compreensão da constituição do planeta Terra, no que se refere à atmosfera e crosta, solos, rochas, minerais, manto e núcleo.• O conhecimento dos fundamentos teóricos da composição da água presente no planeta Terra.• O entendimento da constituição dos sistemas orgânicos e fisiológicos como um todo integrado.
ENERGIA	Formas de energia Conversão de energia Transmissão de energia	<ul style="list-style-type: none">• O reconhecimento das características gerais dos seres vivos.• A reflexão sobre a origem e a discussão a respeito da teoria celular como modelo explicativo da constituição dos organismos.• O conhecimento dos níveis de organização celular.• A interpretação do conceito de energia por meio da análise das suas mais diversas formas de manifestação.• O conhecimento a respeito da conversão de uma forma de energia em outra.
BIODIVERSIDADE	Organização dos seres vivos Ecossistema Evolução dos seres vivos (Gênero e diversidade sexual, Prevenção ao uso indevido das drogas)	<ul style="list-style-type: none">• A interpretação do conceito de transmissão de energia.• O reconhecimento das particularidades relativas à energia mecânica, térmica, luminosa, nuclear, no que diz respeito a possíveis fontes e processos de irradiação, convecção e condução.• O entendimento dessas formas de energia relacionadas aos ciclos de matéria na natureza.• O reconhecimento da diversidade das espécies e sua classificação.• A distinção entre ecossistema, comunidade e população.• O conhecimento a respeito da extinção de espécies.• O entendimento a respeito da formação dos fósseis e sua relação com a produção contemporânea de energia não renovável.• A compreensão da ocorrência de fenômenos meteorológicos e catástrofes naturais e sua relação com os seres vivos.



ENSINO FUNDAMENTAL: 6ª SÉRIE/7º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	AValiação
ASTRONOMIA	Astros Movimentos terrestres Movimentos celeste	<p>O professor de Ciências precisa estabelecer critérios e selecionar instrumentos a fim de investigar a aprendizagem significativa sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">• A compreensão dos movimentos celestes a partir do referencial do planeta Terra.• A comparação dos movimentos aparentes do céu, noites e dias, eclipses do Sol e da Lua, com base no referencial Terra.• O reconhecimento dos padrões de movimento terrestre, as estações do ano e os movimentos celestes no tocante à observação de regiões do céu e constelações.• O entendimento da composição físico-química do Sol e a respeito da produção de energia solar.• O entendimento da constituição do planeta Terra primitivo, antes do surgimento da vida.• A compreensão da constituição da atmosfera terrestre primitiva, dos componentes essenciais ao surgimento da vida.• O conhecimento dos fundamentos da estrutura química da célula.• O conhecimento dos mecanismos de constituição da célula e as diferenças entre os tipos celulares.• A compreensão do fenômeno da fotossíntese e dos processos de conversão de energia na célula.• As relações entre os órgãos e sistemas animais e vegetais a partir do entendimento dos mecanismos celulares.• O entendimento do conceito de energia luminosa.• O entendimento da relação entre a energia luminosa solar e sua importância para com os seres vivos.• A identificação dos fundamentos da luz, as cores, e a radiação ultravioleta e infravermelha.• O entendimento do conceito de calor com energia térmica e suas relações com sistemas endotérmicos e ectotérmicos.• O entendimento do conceito de biodiversidade e sua amplitude de relações como os seres vivos, o ecossistema e os processos evolutivos.• O conhecimento a respeito da classificação dos seres vivos, de categorias taxonômicas, filogenia.• O entendimento das interações e sucessões ecológicas, cadeia alimentar, seres autótrofos e heterótrofos.• O conhecimento a respeito das eras geológicas e das teorias sobre a origem da vida, geração espontânea e biogênese.
MATÉRIA	Constituição da matéria	
SISTEMAS BIOLÓGICOS	Célula Morfologia e fisiologia dos seres vivos	
ENERGIA	Formas de energia Transmissão de energia	
BIODIVERSIDADE	Origem da vida Organização dos seres vivos Sistemática	



ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/ 8ºANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	AValiação
ASTRONOMIA	Origem e evolução do Universo	O professor de Ciências precisa estabelecer critérios e selecionar instrumentos a fim de investigar a aprendizagem significativa sobre: <ul style="list-style-type: none">• A reflexão sobre os modelos científicos que abordam a origem e a evolução do universo.• As relações entre as teorias e sua evolução histórica.• A diferenciação das teorias que consideram um universo inflacionário e teorias que consideram o universo cíclico.• O conhecimento dos fundamentos da classificação cosmológica (galáxias, aglomerados, nebulosas, buracos negros, lei de Hubble, idade do Universo, escala do Universo).
MATÉRIA	Constituição da matéria	<ul style="list-style-type: none">• O conhecimento sobre o conceito de matéria e sua constituição, com base nos modelos atômicos.• O conceito de átomo, íons, elementos químicos, substâncias, ligações químicas, reações químicas.
SISTEMAS BIOLÓGICOS	Célula Morfologia e fisiologia dos seres vivos	<ul style="list-style-type: none">• O conhecimento das leis da conservação da massa.• O conhecimento dos compostos orgânicos e relações destes com a constituição dos organismos vivos.• Os mecanismos celulares e sua estrutura, de modo a estabelecer um entendimento de como esses mecanismos se relacionam no trato das funções celulares.• O conhecimento da estrutura e funcionamento dos tecidos.• O entendimento dos conceitos que fundamentam os sistemas digestório, cardiovascular, respiratório, excretor e urinário.• Os fundamentos da energia química e suas fontes, modos de transmissão e armazenamento.• A relação dos fundamentos da energia química com a célula (ATP e ADP).• O entendimento dos fundamentos da energia mecânica e suas fontes, modos de transmissão e armazenamento.
ENERGIA	Formas de energia	<ul style="list-style-type: none">• O entendimento dos fundamentos da energia nuclear e suas fontes, modos de transmissão e armazenamento.• O entendimento das teorias evolutivas.
BIODIVERSIDADE	Evolução dos seres vivos	



ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/ 9ºANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	AVALIAÇÃO
ASTRONOMIA	Astros Gravitação universal	<p>O professor de Ciências precisa estabelecer critérios e selecionar instrumentos a fim de investigar a aprendizagem significativa sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">• O entendimento das Leis de Kepler para as órbitas dos planetas.• O entendimento das leis de Newton no tocante a gravitação universal.• A interpretação de fenômenos terrestres relacionados à gravidade, como as marés.• A compreensão das propriedades da matéria, massa, volume, densidade, compressibilidade, elasticidade, divisibilidade, indestrutibilidade, impenetrabilidade, maleabilidade, ductibilidade, flexibilidade, permeabilidade, dureza, tenacidade, cor, brilho, sabor.• A compreensão dos fundamentos teóricos que descrevem os sistemas nervoso, sensorial, reprodutor e endócrino.• O entendimento dos mecanismos de herança genética, os cromossomos, genes, os processos de mitose e meiose.• A compreensão dos sistemas conversores de energia, as fontes de energia e sua relação com a Lei da conservação da energia.• As relações entre sistemas conservativos.• O entendimento dos conceitos de movimento, deslocamento, velocidade, aceleração, trabalho e potência.• O entendimento do conceito de energia elétrica e sua relação com o magnetismo.• O entendimento dos fundamentos teóricos que descrevem os ciclos biogeoquímicos, bem como, as relações interespecíficas e intraespecíficas.
MATÉRIA	Propriedades da matéria	
SISTEMAS BIOLÓGICOS	Morfologia e fisiologia dos seres vivos Mecanismos de herança genética (Gênero e diversidade sexual)	
ENERGIA	Formas de energia Conservação de energia	
BIODIVERSIDADE	Interações ecológicas (Ed Ambiental)	



3.2.3 Desafios educacionais contemporâneos e a diversidade

As relações entre conceitos vinculados aos conteúdos estruturantes (relações conceituais), relações entre os conceitos científicos e conceitos pertencentes a outras disciplinas (relações interdisciplinares), e relações entre esses conceitos científicos e as questões sociais (Enfrentamento a violência contra a criança e adolescente, prevenção ao uso indevido de drogas), tecnológicas, políticas (lei 9799/95 – lei Ambiental, Educação Fiscal), culturais (Lei 39/03 – História e cultura afro-brasileira) e éticas se fundamentam e se constituem em importantes abordagens que direcionam o ensino de Ciências para a integração dos diversos contextos que permeia os conceitos científicos escolares e gera a interdisciplinaridade.

3.2.3.1 Educação Ambiental – Lei 9799/95

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB), que evidencia a dimensão ambiental na educação escolar, isso na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais. Pode-se dizer que, em decorrência dessa legislação, em 1997 são aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNS) pelo MEC, os quais definiram os temas transversais, como:saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural e meio-ambiente os quais devem ser inseridos em todas as áreas do conhecimento no ensino fundamental e médio. Após a publicação da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9795/99, impulsionando assim cada vez mais a educação ambiental no país, após sua regulamentação em 2002 e também do gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Desta forma, a presente proposta pedagógica de Ciências, terá como pressupostos teóricos metodológicos e interdisciplinares os seguintes temas: O aquecimento global e suas conseqüências para os seres humanos; A educação ambiental e sustentabilidade; Agenda 21: escolar, local, Paraná, brasileira e Global; etc.



3.2.3.2 Relações de Gênero e Diversidade Sexual

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNS), a pluralidade cultural e orientação sexual (página 144), a discussão sobre as relações tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecida para homens e mulheres e apontar para sua transformação nos âmbitos familiar, escolar e social.

Em Ciências a flexibilização dos padrões visa permitir o acesso a textos, imagens e debates, possibilita ao aluno a reflexão sobre gênero e diversidade sexual.

Portanto, as diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vivenciadas de acordo com a singularidade de cada um, apontando a equidade entre os sexos. Pretende-se desenvolver essas análises críticas sobre as Relações de Gênero através de textos, livros, artigos que abordem o tema, crônicas, reportagens de textos publicados em jornais, revistas, periódicos e as Relações Étnico-Raciais, através de pesquisas extracurriculares, filmes, promover seminários, etc.

3.2.3.3 Prevenção ao Uso Indevido de Drogas

Pode-se dizer que nem sempre é fácil reconhecer a melhor maneira de atuar junto aos educandos a fim de ajudá-los a ter atitudes conscientes e assim evitar os riscos do Uso Indevido de Drogas.

Desta forma algumas posturas e tipos de atividades Têm mais possibilidade de eficácia como exemplos pode-se citar: conhecer a realidade dos alunos, dialogar, incentivar a reflexão; desenvolver o autoconhecimento; estimular a construção do conhecimento, estimular o educando a fazer uso das diferentes linguagens, adequando o seu discurso, apresentar conceitos realistas e não preconceituosos; desenvolver o tema “droga” integrado aos conteúdos pedagógicos. Estimulando sobremaneira o interesse dos alunos e o senso crítico destes.

Em Ciências pode-se trabalhar com textos, imagens e dados sobre a influência das drogas no sistema nervoso central dos seres humanos dentro do



conteúdo básico morfologia e fisiologia dos seres vivos, para subsidiar os debates e seminários sobre o tema acima elencado.

3.2.3.4 Enfrentamento a Violência contra a Criança e o Adolescente

A capacidade de gerar uma conceituação como essa é algo próprio da sociedade moderna em que a infância e a juventude se tornaram sujeitos de direito em vários países do mundo, acompanhando um movimento de reconhecimento de cidadania desse grupo social, consagrado em convenções internacionais. O Brasil é parte dessa dinâmica social inclusiva. A consciência moral da humanidade que fez chegar a definições que condenam a violência contra crianças e adolescentes é a mesma que vem construindo e é construída por movimentos sociais pela cidadania, envolvendo reivindicações ativas de múltiplos sujeitos coletivos e grupos sociais específicos, desde o final do século XVIII.

A violência contra crianças e adolescentes acompanha a trajetória da humanidade desde os tempos antigos até o presente. É, portanto, uma forma secular de relacionamento das sociedades, variando em expressões e explicações. Sua superação se faz pela construção histórica que “desnaturaliza” a cultura adultocêntrica, dominadora e patriarcal da sociedade brasileira. Esse tipo de violência pode ser definido como: atos ou omissões dos pais, parentes, responsáveis, instituições e, em última instância, da sociedade em geral, que redundem em dano físico, emocional, sexual e moral às vítimas, seres em formação (BRASIL, 2001; ASSIS; GUERRA, 1996; DESLANDES, 1994; ASSIS, 1994). Não podemos nos esquecer do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e na sua regulamentação pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, que traduz a determinação política dos princípios da doutrina de proteção.

A partir dessa pequena introdução sobre o assunto, entendemos que o educando necessita conhecer os seus direitos através da ECA e pode ser abordada através dos sistemas biológicos.



3.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

Ao selecionar os conteúdos a serem ensinados na disciplina de Ciências, o professor deverá organizar o trabalho docente tendo como referências: o tempo disponível para o trabalho pedagógico (horas/ aula semanais); o Projeto Político Pedagógico da escola; os interesses da realidade local e regional onde a escola está inserida; a análise crítica dos livros didáticos e paradidáticos da área de Ciências; e informações atualizadas sobre os avanços da produção científica.

Na organização do plano de trabalho docente espera-se que o professor de Ciências reflita a respeito das abordagens e relações a serem estabelecidas entre os conteúdos estruturantes, básicos e específicos. Reflita, também, a respeito das expectativas de aprendizagem, das estratégias e recursos a serem utilizados e dos critérios e instrumentos de avaliação.

Para isso é necessário que os conteúdos específicos de Ciências sejam entendidos em sua complexidade de relações conceituais, não dissociados em áreas de conhecimento físico, químico e biológico, mas visando uma abordagem integradora.

Tais conteúdos podem ser entendidos a partir da mediação didática estabelecida pelo professor de Ciências, que pode fazer uso de estratégias que procurem estabelecer relações interdisciplinares e contextuais, envolvendo desta forma, conceitos de outras disciplinas e questões tecnológicas, sociais, culturais, éticas e políticas.

No âmbito de relações contextuais, ao elaborar o plano de trabalho docente, o professor de Ciências deve prever a abordagem da cultura e história afro-brasileira (Lei 10.639/03), história e cultura dos povos indígenas (Lei 11.645/08) e educação ambiental (Lei 9.795/99).

O professor de Ciências, responsável pela mediação entre o conhecimento científico escolar representado por conceitos e modelos e as concepções alternativas dos estudantes, deve lançar mão de encaminhamentos metodológicos que utilizem recursos diversos, planejados com antecedência, para assegurar a interatividade no processo ensino-aprendizagem e a construção de conceitos de forma significativa pelos estudantes.



Diante da importância da organização do plano de trabalho docente e da existência de várias possibilidades de abordagens com uso de estratégias e recursos em aula, entende-se que a opção por uma delas, tão somente, não contribui para um trabalho pedagógico de qualidade. É importante que o professor tenha autonomia para fazer uso de diferentes abordagens, estratégias e recursos, de modo que o processo ensino-aprendizagem em Ciências resulte de uma rede de interações sociais entre estudantes, professores e o conhecimento científico escolar selecionado para o trabalho em um ano letivo.

Assim entendido, o plano de trabalho docente em ação privilegia relações substantivas e não-arbitrárias entre o que o estudante já sabe e o entendimento de novos conceitos científicos escolares, permitindo que o estudante internalize novos conceitos na sua estrutura cognitiva.

3.3.1 Aspectos essenciais para o ensino de Ciências

No ensino de Ciências, alguns aspectos são considerados essenciais tanto para a formação do professor quanto para a atividade pedagógica. Abordam-se, nesse documento, três aspectos importantes, a saber: a história da ciência, a divulgação científica e a atividade experimental. Tais aspectos não se dissociam em campos isolados, mas sim, relacionam-se e complementam-se na prática pedagógica.

3.3.1.1 A história da Ciência

Considera-se que a história da ciência contribui para a melhoria do ensino de Ciências porque propicia melhor integração dos conceitos científicos escolares, prioritariamente sob duas perspectivas: como conteúdo específico em si mesmo e como fonte de estudo que permite ao professor compreender melhor os conceitos científicos, assim, enriquecendo suas estratégias de ensino (BASTOS, 1998).

O professor de Ciências, ao optar pelo uso de documentos, textos, imagens e registros da história da ciência como recurso pedagógico, está contribuindo para sua



própria formação científica, além de propiciar melhorias na abordagem do conteúdo específico, pois sem a história da ciência perde-se a fundamentação dos fatos e argumentos efetivamente observados, propostos e discutidos em certas épocas. “Ensinar um resultado sem a fundamentação é simplesmente doutrinar e não ensinar ciência” (MARTINS, 1990, p. 04).

3.3.1.2 A divulgação científica

Um importante papel da divulgação científica é servir de alternativa para suprir a defasagem entre o conhecimento científico e o conhecimento científico escolar, permitindo a veiculação em linguagem acessível do conhecimento que é produzido pela ciência e dos métodos empregados nessa produção. Também, tem o papel de oportunizar ao professor de Ciências o contato com o conhecimento científico atualizado contribuindo desta forma para sua própria formação continuada (LINS DE BARROS, 2002).

O professor, ao optar pelo uso didático de materiais de divulgação científica como revistas, jornais, documentários, visitas a Museus e Centros de Ciências, entre outros, precisa considerar que este tipo de material não foi produzido originalmente para ser utilizado em sala de aula e, por isso, requer uma adequação didática.

Deverá, também, observar a qualidade desses materiais, selecionando tão somente os que tiverem linguagem adequada articulada a um rigor teórico conceitual que evita a banalização do conhecimento científico. O uso de material inadequado, bem como de anedotas, analogias, metáforas ou simplificações que desconsideram o rigor conceitual, compromete o ensino e prejudica a aprendizagem.

Dessa forma, a utilização de um documentário cujo tema se relacione com um conteúdo específico da disciplina pode ser uma boa estratégia de ensino, desde que o professor articule o conteúdo do filme com o conteúdo específico abordado e os processos cognitivos a serem desenvolvidos pelos estudantes, por meio de análise, reflexão, problematizações, etc. Na utilização de um texto de divulgação científica, por exemplo, o professor precisa identificar os conceitos e/ou



informações mais significativas, fazer recortes e inserções, além de estabelecer relações conceituais, interdisciplinares e contextuais.

3.3.1.3 As atividades experimentais

As atividades experimentais estão presentes no ensino de Ciências desde sua origem e são estratégias de ensino fundamentais. Podem contribuir para a superação de obstáculos na aprendizagem de conceitos científicos, não somente por propiciar interpretações, discussões e confrontos de ideias entre os estudantes, mas também pela natureza investigativa.

Entende-se por atividade experimental toda atividade prática cujo objetivo inicial é a observação seguida da demonstração ou da manipulação, utilizando-se de recursos como vidrarias, reagentes, instrumentos e equipamentos ou de materiais alternativos, a depender do tipo de atividade e do espaço pedagógico planejado para sua realização.

O professor, ao propor atividades experimentais, precisa considerar que sua intervenção (mediação didática) será essencial para a superação da observação como simples ação empírica e de descoberta. As atividades experimentais possibilitam ao professor gerar dúvidas, problematizar o conteúdo que pretende ensinar e contribuem para que o estudante construa suas hipóteses.

Como agente do processo ensino-aprendizagem e mediador do trabalho pedagógico, o professor deve dominar os conceitos apresentados na atividade experimental além de saber manipular equipamentos e reagentes.

É preciso superar o entendimento de que atividades experimentais sempre devem apresentar resultados verdadeiros. Desse modo, pode-se ampliar a crítica sobre as atividades experimentais espetaculares, coloridas, com efeitos explosivos que invariavelmente alcançam resultados esplêndidos. De fato, tais atividades devem ser consideradas estratégias de ensino que permitam o estudante refletir sobre o conteúdo em estudo e os contextos que o envolvem.

Nesses termos, ao realizar a atividade experimental, ressalta-se a importância da contextualização do conteúdo específico de Ciências, bem como da discussão da



história da ciência, da divulgação científica e das possíveis relações conceituais, interdisciplinares e contextuais.

3.3.2 Considerações sobre os elementos da prática pedagógica para o ensino de ciências

Tão importante quanto selecionar conteúdos específicos para o ensino de Ciências, é a escolha de abordagens, estratégias e recursos pedagógicos adequados à mediação pedagógica. A escolha adequada desses elementos contribui para que o estudante se aproprie de conceitos científicos de forma mais significativa e para que o professor estabeleça critérios e instrumentos de avaliação.

O professor de Ciências, no momento da seleção de conteúdos específicos e da opção por determinadas abordagens, estratégias e recursos, dentre outros critérios, precisa levar em consideração o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Isto significa que uma estratégia adotada na 8ª série nem sempre pode ser aplicada na íntegra para os estudantes da 5ª série. Porém, não significa que os conteúdos tradicionalmente trabalhados na 8ª série não possam ser abordados na 5ª série, consideradas as necessidades de adequação de linguagem e nível conceitual.

Por exemplo: o conteúdo específico magnetismo pode ser trabalhado tanto com os estudantes da 8ª série quanto com os da 5ª série, desde que respeitada a adequação de linguagem, nível conceitual, estratégias e recursos de ensino. Para os estudantes da 8ª série pode-se desenvolver conceitos mais abstratos, como por exemplo, o de campo magnético. Para os estudantes da 5ª série é mais apropriado desenvolver conteúdos concretos, abordando, por exemplo, uma das propriedades da matéria: atração e repulsão.

Entretanto, outras variáveis interferem no processo ensino-aprendizagem de conceitos científicos, dentre elas o enraizamento das concepções alternativas, as apropriações culturais locais ou regionais, a concepção de ciência do professor e a qualidade de sua prática de ensino.

O processo ensino-aprendizagem pode ser melhor articulado com o uso de:

- recursos pedagógicos/ tecnológicos que enriquecem a prática docente, tais como: livro didático, texto de jornal, revista científica, figuras, revista em



quadrinhos, música, quadro de giz, mapa (geográficos, sistemas biológicos, entre outros), globo, modelo didático (torso, esqueleto, célula, olho, desenvolvimento embrionário, entre outros), microscópio, lupa, jogo, telescópio, televisor, computador, retroprojeto, entre outros;

- de recursos instrucionais como organogramas, mapas conceituais, mapas de relações, diagramas V, gráficos, tabelas, infográficos, entre outros;
- de alguns espaços de pertinência pedagógica, dentre eles, feiras, museus, laboratórios, exposições de ciência, seminários e debates.

Diante de todas essas considerações propõem-se alguns elementos da prática pedagógica a serem valorizados no ensino de Ciências, tais como: a abordagem problematizadora, a relação contextual, a relação interdisciplinar, a pesquisa, a leitura científica, a atividade em grupo, a observação, a atividade experimental, os recursos instrucionais e o lúdico, entre outros.

3.3.2.1 A Abordagem Problematizadora

A ação de problematizar é mais do que a mera motivação para se iniciar um novo conteúdo. Essa ação possibilita a aproximação entre o conhecimento alternativo dos estudantes e o conhecimento científico escolar que se pretende ensinar. A abordagem problematizadora pode ser efetuada, evidenciando-se duas dimensões: na primeira, o professor leva em conta o conhecimento de situações significativas apresentadas pelos estudantes, problematizando-as; na segunda, o professor problematiza de forma que o estudante sinta a necessidade do conhecimento científico escolar para resolver os problemas apresentados.

3.3.2.2 A Relação Contextual

Contextualizar é uma forma de articular o conhecimento científico com o contexto histórico e geográfico do estudante, com outros momentos históricos, com os interesses políticos e econômicos que levaram à sua produção para que o conhecimento disciplinar seja potencialmente significativo. A relação contextual



pode ser um ponto de partida, de modo a abordar o conteúdo mais próximo à realidade do estudante para uma posterior abordagem abstrata e específica. A relação contextual pode, também, ser o ponto de chegada caso o professor opte por iniciar a sua prática com conteúdos mais abstratos e reflexivos.

Nesse caso, contextualizar significa aproximar os conteúdos científicos escolares das estruturas sociais, políticas, éticas, tecnológicas, econômicas, entre outras. Esta aproximação, no âmbito pedagógico, se estabelece por meio de abordagens que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados para as experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

3.3.2.3 A Relação Interdisciplinar

A relação interdisciplinar como elemento da prática pedagógica considera que muitos conteúdos, ainda que específicos, se articulam permanentemente com outros conteúdos e isso torna necessária uma aproximação entre eles, mesmo entre os tratados por diferentes disciplinas escolares. As relações interdisciplinares se estabelecem quando conceitos, modelos ou práticas de uma dada disciplina não incluídos no desenvolvimento do conteúdo de outra. Em Ciências, as relações interdisciplinares podem ocorrer quando o professor busca, nos conteúdos específicos de outras disciplinas, contribuições para o entendimento do objeto de estudo de Ciências, o conhecimento científico resultante da investigação da Natureza.

3.3.2.4 A Pesquisa

A pesquisa é uma estratégia de ensino que visa a construção do conhecimento. Essa estratégia inicia-se na procura de material de pesquisa, passa pela interpretação desse material e chega à construção das atividades. A pesquisa pode ser apresentada na forma escrita e/ou oral, entretanto, para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos, se faz necessário que seja construída com redação do próprio estudante, pois ao organizar o texto escrito ele precisará



sistematizar idéias e explicitar seu entendimento sobre o conteúdo com recursos do vocabulário que domina. Na apresentação oral o estudante deve superar a simples leitura e repetição, evidenciando a compreensão crítica do conteúdo pesquisado e explicitando a sua interpretação.

3.3.2.5 A Leitura científica

A leitura científica como recurso pedagógico permite aproximação entre os estudantes e o professor, pois propicia um maior aprofundamento de conceitos.

Cabe ao professor analisar o material a ser trabalhado, levando-se em conta o grau de dificuldade da abordagem do conteúdo, o rigor conceitual e a linguagem utilizada. Dentre os diversos materiais de divulgação que podem ser utilizados como recursos pedagógicos, sugerem-se:

- Revistas Ciência Hoje e Ciência Hoje para as Crianças – Publicação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – disponível em: www.sbpcnet.org.br
- Revista Eletrônica Café Orbital – Publicação do Observatório Nacional – Disponível em www.on.br (Ministério da Ciência e Tecnologia)
- Revistas Scientific American e Scientific American Brasil – Publicação da Editora Duetto – Disponível em www.sciam.com.br
- Portal dia-a-dia educação - Projeto Folhas – Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br
- Coleção Explorando o Ensino – Educação Básica, Ministério da Educação – Disponível em www.mec.gov.br

3.3.2.6 A Atividade em grupo

No trabalho em grupo, o estudante tem a oportunidade de trocar experiências, apresentar suas proposições aos outros estudantes, confrontar ideias, desenvolver espírito de equipe e atitude colaborativa. Esta atividade permite aproximar o



estudo de Ciências dos problemas reais, de modo a contribuir para a construção significativa de conhecimento pelo estudante.

3.3.2.7 A Observação

A utilização desse elemento estimula, no estudante, a capacidade de observar fenômenos em seus detalhes para estabelecer relações mais amplas sobre os mesmos. Por outro lado, permite que o professor perceba as dificuldades individuais de interpretar tais fenômenos devido à falta de atenção e a lacunas teórico-conceituais.

A observação é uma alternativa viável e coerente com a própria natureza da disciplina. O estudante pode desenvolver observações e superar a simples constatação de resultados, passando para construção de hipóteses que a própria observação possibilita.

3.3.2.8 A Atividade Experimental

A inserção de atividades experimentais na prática docente apresenta-se como uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem, quando mediada pelo professor de forma a desenvolver o interesse nos estudantes e criar situações de investigação para a formação de conceitos.

Tais atividades não têm como único espaço possível o laboratório escolar, visto que podem ser realizadas em outros espaços pedagógicos, como a sala de aula, e utilizar materiais alternativos aos convencionais.

Entretanto, é importante que essas práticas proporcionem discussões, interpretações e se coadunem com os conteúdos trabalhados em sala. Não devem, portanto, ser apenas momento de comprovação de leis e teorias ou meras ilustrações das aulas teóricas.



3.3.2.9 Os Recursos instrucionais

Os recursos instrucionais (mapas conceituais, organogramas, mapas de relações, diagramas V, gráficos, tabelas, infográficos, entre outros) podem e devem ser usados na análise do conteúdo científico escolar, no trabalho pedagógico/tecnológico e na avaliação da aprendizagem.

Esses recursos são instrumentos potencialmente significativos em sala de aula porque se fundamentam na aprendizagem significativa e subsidiam o professor em seu trabalho com o conteúdo científico escolar, porque são compostos por elementos extraídos da observação, das atividades experimentais, das relações contextuais e interdisciplinares, entre outros.

Os recursos instrucionais não possuem modelo único e não existem regras fixas a serem utilizadas na sua construção. Por exemplo, mapas de conceitos podem ter estruturas diversas, pois ultrapassam a ideia de serem apenas sínteses conceituais.

3.3.2.10 O Lúdico

O lúdico é uma forma de interação do estudante com o mundo, podendo utilizar-se de instrumentos que promovam a imaginação, a exploração, a curiosidade e o interesse, tais como jogos, brinquedos, modelos, exemplificações realizadas habitualmente pelo professor, entre outros.

O lúdico permite uma maior interação entre os assuntos abordados e, quanto mais intensa for esta interação, maior será o nível de percepções e reestruturações cognitivas realizadas pelo estudante. O lúdico deve ser considerado na prática pedagógica, independentemente da série e da faixa etária do estudante, porém, adequando-se a elas quanto à linguagem, a abordagem, as estratégias e aos recursos utilizados como apoio.



3.4 AVALIAÇÃO

A avaliação como prática pedagógica que compõe a mediação didática realizada pelo professor é entendida como “ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as” (HOFFMANN, 1991, p. 67).

A ação avaliativa é importante no processo ensino-aprendizagem, pois pode propiciar um momento de interação e construção de significados no qual o estudante aprende. Para que tal ação torne-se significativa, o professor precisa refletir e planejar sobre os procedimentos a serem utilizados e superar o modelo consolidado da avaliação tão somente classificatória e excludente.

Será preciso respeitar o estudante como um ser humano inserido no contexto das relações que permeiam a construção do conhecimento científico escolar. Desse modo, a considerar o modelo ensino-aprendizagem proposto, a avaliação deverá valorizar os conhecimentos alternativos do estudante, construídos no cotidiano, nas atividades experimentais, ou a partir de diferentes estratégias que envolvem recursos pedagógicos e instrucionais diversos.

Na aprendizagem significativa, o conteúdo específico ensinado passa a ter significado real para o estudante e, por isso, interage “com ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do indivíduo” (MOREIRA, 1999, p. 56). Mas, como o professor de Ciências poderia fazer para investigar se a aprendizagem de conceitos científicos escolares pelo estudante ocorreu de forma significativa?

A compreensão de um conceito científico escolar implica a aquisição de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980). Ao investigar se houve tal compreensão, o professor precisa utilizar instrumentos compostos por questões e problemas novos, não-familiares, que exijam a máxima transformação do conhecimento adquirido, isto é, que o estudante possa expressar em diferentes contextos a sua compreensão do conhecimento construído, pois [...] é muito mais importante ter ideias claras sobre o que é aprendizagem significativa, organizar o ensino de modo a facilitá-la e avaliá-la coerentemente, talvez com novos instrumentos, mas, sobretudo com



outra concepção de avaliação. Para avaliar a aprendizagem significativa, muito mais essencial do que instrumentos específicos é a mudança conceitual necessária por quem faz a avaliação (MOREIRA, 1999, p. 63).

A investigação da aprendizagem significativa pelo professor pode ser por meio de problematizações envolvendo relações conceituais, interdisciplinares ou contextuais, ou mesmo a partir da utilização de jogos educativos, entre outras possibilidades, como o uso de recursos instrucionais que representem como o estudante tem solucionado os problemas propostos e as relações estabelecidas diante dessas problematizações.

Dentre essas possibilidades, a prova pode ser um excelente instrumento de investigação do aprendizado do estudante e de diagnóstico dos conceitos científicos escolares ainda não compreendidos por ele, além de indicar o quanto o nível de desenvolvimento potencial tornou-se um nível real (VYGOTSKY, 1991b). Para isso, as questões da prova precisam ser diversificadas e considerar outras relações além daquelas trabalhadas em sala de aula.

O diagnóstico permite saber como os conceitos científicos estão sendo compreendidos pelo estudante, corrigir os “erros” conceituais para a necessária retomada do ensino dos conceitos ainda não apropriados, diversificando-se recursos e estratégias para que ocorra a aprendizagem dos conceitos que envolvem:

- origem e evolução do universo;
- constituição e propriedades da matéria;
- sistemas biológicos de funcionamento dos seres vivos;
- conservação e transformação de energia;
- diversidade de espécies em relação dinâmica com o ambiente em que vivem, bem como os processos evolutivos envolvidos.

Nestes termos, avaliar no ensino de Ciências implica intervir no processo ensino-aprendizagem do estudante, para que ele compreenda o real significado dos conteúdos científicos escolares e do objeto de estudo de Ciências, visando uma aprendizagem realmente significativa para sua vida.

A avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica, sempre com uma dimensão formadora, uma vez que o fim desse



processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

O sucesso na avaliação consiste em detectar onde estão as deficiências e dificuldades para promover a estratégia de superá-las em tempo. A avaliação deverá ser contínua e diagnóstica, sistemática, dia após dia, em cada aula. Cada aula tem seus objetivos. Cada aula precisa ter sua avaliação. Portanto, cabe ao professor selecionar a forma de avaliação mais apropriada ao tipo de atividade.



REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N.; SERIO, T. M. P. [et al]. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 14. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2004.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARRA, V. M.; LORENZ, K. M. **Produção de materiais didáticos de Ciências no Brasil, período: 1950 a 1980**. Revista Ciência e Cultura. Campinas, v.38, n.12, p. 1970-1983, dezembro, 1986.

BARROS FILHO, J.; SILVA, D. da. **Algumas reflexões sobre a avaliação dos estudantes no ensino de Ciências**. Ciência & Ensino, n.9, p. 14-17, dez. 2000.

BASTOS, F. **História da ciência e pesquisa em ensino de ciências: breves considerações**. In: NARDI, R. Questões atuais no ensino de Ciências. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 43-52.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2001.

CHASSOT, A. **Ensino de Ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). Currículo de Ciências em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 13-44.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1998.

DURANT, J. **O que é alfabetização científica?** In: MASSARANI, L.; TURNEY, J.; MOREIRA, I. C. (Org). Terra incógnita: a interface entre ciência e público. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.



FERNANDES, J. A. B. **Ensino de Ciências: a biologia na disciplina de Ciências.** Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, São Paulo, v.1, n.0, ago. 2005.

FOUREZ, G. **A construção das Ciências: introdução à filosofia e à ética das Ciências.** 3. ed. Ujuí: Unijuí, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE-MAIA, N. **A ciência por dentro.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FUTUYMA, D. J. **Biologia evolutiva.** Ribeirão Preto: Funpec/Sociedade Brasileira de Genética/CNPq, 1993.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1991.

GONÇALVES, F. P.; GALIAZZI, M. do C. **A natureza das atividades experimentais no ensino de Ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de licenciatura.** In: MORAES, R.; MANCUSO, R. Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 237-252.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HOBSBAWM, E. J. A. **Era dos extremos.** O breve século XX: 1914 – 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana.** Rio de Janeiro: Zahar;. São Paulo: EDUSP, 1980.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de Ciências.** São Paulo: EPU/Edusp, 1987.

_____. **Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências.** Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.



LINS DE BARROS, H. **A cidade e a ciência**. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I C.; BRITO, F. *Ciência e Público: caminhos da educação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

_____. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

LOPES, M. M. **O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as Ciências naturais no século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MACEDO, E. F. de; LOPES, A. C. **A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências**. In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73 – 94

MARANDINO, M. **A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência**. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos, Fiocruz*, Rio de Janeiro, v.12, p.161-181, 2005.

MARTINS, R. de A. **Sobre o papel da história da ciência no ensino**. *Sociedade Brasileira de História da Ciência*, v.1, n.9, p. 3-5, ago. 1990.

MENEZES, L. C. de. **Ensinar Ciências no próximo século**. In: HAMBURGER, E. W.; MATOS, C. *O desafio de ensinar Ciências no século XXI*. São Paulo: Edusp/Estação Ciência; Brasília: Cnpq, 2000. p. 48-54.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: UnB, 1999.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Ciências**. Curitiba SEED, 2008.

PONCZEK, R. L. **Da bíblia a Newton: uma visão humanística da mecânica**. In: ROCHA, J. F. (Org.). *Origens e evolução das idéias da física*. Salvador: EduFBA, 2002. p. 21-139.

RAMOS, M. G. **Epistemologia e ensino de Ciências: compreensões e perspectivas**. In: MORAES, R. (Org.). *Construtivismo e ensino de Ciências*:



reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 13-36.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**. São Paulo: Paulus, 2005.

RONAN, C. A. **História ilustrada da ciência: das origens à Grécia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997a.

_____. **História ilustrada da ciência: Oriente, Roma e Idade Média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997b.

_____. **História ilustrada da ciência: da Renascença à Revolução Científica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997c.

_____. **História ilustrada da ciência: a Ciência nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997d.

RUSS, J. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTOS, S. A. dos; STANGE, C. E. B.; SANTOS, J. M. T. dos. **Projeto IDEC: uma experiência com professores do Ensino Fundamental – 5ª. a 8ª. séries**. In: SOUZA, O. A. de. *Universidade: pesquisa, sociedade e tecnologia*. Coleção Seminários de Pesquisa da UNICENTRO, v. 2, Guarapuava: UNICENTRO, 2005.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VIDEIRA, A. A. P. **Breves considerações sobre a natureza do método científico**. In: SILVA, C. C. (Org.). *Estudos de história e filosofia das Ciências*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006. p. 23-40.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

WILSON, E. O. **Biodiversidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.



PROPOSTA CURRICULAR
EDUCAÇÃO FÍSICA

ENSINO MÉDIO E
ENSINO FUNDAMENTAL



4 DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física historicamente no seu contato social, passou por várias fases, a militarista, escola nova, tecnicista e atualmente a história crítica.

A Educação Física sempre esteve atrelada a valores morais, médicos e militares, em cada época. Nesta linha de raciocínio, verificamos que a Educação Física tem seguido por muito tempo paralela à educação e não como parte dela., servindo a outros objetivos e não aos relacionados dentro de uma visão histórico-social .

Pretendemos que a Educação Física, enquanto ciência, tem no corpo em movimento e suas diferentes formas de manifestação o seu objeto de estudo, é necessário conceituar o movimento humano, para melhor esclarecer o papel da Educação Física na ação pedagógica. Entendemos que o movimento humano é a expressão objetivada da consciência corporal, formada pelo conjunto das relações que compõem uma determinada sociedade e dos saberes sistematizados pela classe dominante sobre esta consciência corporal.

A sociedade em que vivemos tem uma concepção de corpo ainda enraizada na concepção que surgiu a partir do século XVII, época em que forma sistematizados os primeiros saberes sobre o corpo. Por este motivo, a síntese da história e do conjunto de saberes sistematizados sobre ela, nos trazem até o dia de hoje, numa trajetória histórica da sociedade onde o poder dominante impunha normas de condutas corporais para efetivar a dominação: que é o corpo bonito, como se comportar em relação a um público, que exercícios devem ser feitos para melhorar e conservar a, como ficar belo, quem tem o biótipo apropriado para determinados esportes, etc.

Esta consciência corporal é conceituada pelo prof. Lino Castellani Filho como: “a compreensão a respeito dos signos tatuados em nosso corpo pelos aspectos socioculturais em momentos históricos determinados. Isto significa que sendo o corpo a imagem externa do próprio sujeito (genérico), ele traz as marcas socioculturais que aconteceram em determinados momentos históricos de cada



sociedade. Em cada momento histórico a sociedade produziu no seu bojo um conjunto de saberes sobre o corpo. Este conjunto de saberes foi produzido no confronto entre as classe sociais. Neste confronto um saber se torna hegemônico, que é o saber daquela classe que exerce o domínio político e econômico da sociedade, portanto, nossos corpos trazem as marcas dos saberes adquiridos na dinâmica própria de cada sociedade.

Portanto, é necessário tomar como ponto de partida a concepção de corpo que a sociedade tem produzido historicamente, levando os alunos a se situarem na contemporaneidade, dialogando com o passado e visando o conhecimento do seu corpo (consciência corporal). Deverá ser considerado o tipo de sociedade onde este saber foi produzido, proporcionando-se condições de análise e reflexão para reelaboração do seu saber e conseqüente reelaboração da consciência e da cultura corporal.

A educação Física brasileira passa por um momento de fundamental importância em sua história, onde pretendemos questionar a visão de corpo-máquina e corpo-espécie humana, que é passível de adestramento, útil ao modo-de-produção capitalista; conforme cita a Constituição Brasileira de 1937, em seu Art. 132:

“O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação”.

E seguir em direção à visão do corpo em movimento numa perspectiva histórico-crítica.

4.1.1 Objetivos da disciplina de Educação Física

Propiciar através de experiências e vivências do corpo e sua relação com o movimento atrelado a um todo no contexto social e conseqüentemente sua interação com o meio.



4.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ENSINO FUNDAMENTAL 5ª SÉRIE/ 6º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDO ESPECÍFICO	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA
Esporte	➤ Coletivos	- futebol - handebol - basquete - voleibol	Pesquisar e discutir questões históricas - origem, evolução, contexto atual. Propor a vivência das modalidades - fundamentos básicos dos esportes - possíveis adaptações às regras. - uso indevido de drogas para melhoria do rendimento.
	➤ Individuais	- atletismo	
Jogos e brincadeiras	➤ Jogos e brincadeiras populares	- amarelinha, polícia e ladrão bets, petecaqueimada - escravos de jó, lenço atrás, dança das cadeiras	Abordar e discutir : - origem e histórico dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Possibilitar a vivência e confecção de brinquedos, jogos e brincadeiras com e sem materiais alternativos. Ensinar a disposição e movimentação básica dos jogos de tabuleiro
	Brincadeiras e cantigas de roda	- dama, trilha, xadrez - futepar, volençol, queimada.	
	Jogos de tabuleiro		
Dança	Jogos cooperativos		
	➤ Danças folclóricas	-fandango, quadrilha, ciranda, samba de roda	Pesquisar e discutir: - origem e histórico das danças. Contextualizar a dança.
	Danças de rua	- break, funk, hip hop - expressão corporal, improvisação	Vivenciar movimentos em que envolvam: - a expressão corporal - o ritmo - gênero e diversidade sexual
Ginástica	Danças criativas		
	➤ Ginástica rítmica	-corda , bola, arco	Estudar: -a origem e histórico -diferentes manifestações
	Ginásticas circenses	- malabares, acrobacias - rolamentos, roda , parada de mão, salto com rolamento	Construção e experimentação de materiais utilizados nas diferentes modalidades ginásticas. Pesquisar a Cultura do Circo. - gênero e diversidade sexual
Lutas	Ginástica geral		
	➤ Lutas de aproximação	- judô, luta olímpica	Pesquisar a origem e histórico das lutas. Vivenciar atividades que utilizem materiais alternativos relacionados as lutas.
	Capoeira	-angolana e regional	Apresentação e experimentação da música e sua relação com a luta. Vivenciar movimentos característicos da luta, como a ginga, esquiva e golpes. Origem cultura afro-brasileira na luta - enfrentamento da violência



ENSINO FUNDAMENTAL 6ª SÉRIE/ 7º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDO ESPECÍFICO	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA
Esporte	Coletivos Individuais	- futebol - handebol - basquete - voleibol - atletismo -tênis de mesa	Estudar a origem e mudanças Aprender as regras e os elementos básicos Fundamentos básicos Compreender a competição esportiva Utilização de drogas para melhora do rendimento
Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras populares Brincadeiras e cantigas de roda Jogos de tabuleiro Jogos cooperativos	- bets, peteca, queimada - escravos de jó, lenço atrás, dança das cadeiras - dama, trilha, xadrez - futepar, volençol, queimada escolhe um	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, nos jogos, brinquedos e brincadeiras. Diferença entre brincadeira, jogo e esporte. Construção coletiva dos jogos, brincadeiras e brinquedos. Pesquisar as diferenças regionais, dos jogos e brincadeiras
Dança	Danças folclóricas Danças de salão Danças circulares	-fandango, quadrilha, baião, samba de roda - valsa, merengue, forró - contemporânea, sagradas	Recorte histórico Delimitação tempos e espaços, na dança. Experimentação de movimentos corporais rítmico/ expressivos. Criação e adaptação de coreografias. Construção de instrumentos musicais - gênero e diversidade sexual
Ginástica	- Ginástica rítmica Ginásticas circenses Ginástica Academia	-maças e fitas - malabares, acrobacias -alongamento, aeróbica e localizada	Estudar os aspectos históricos e culturais das ginásticas Aprender sobre as posturas Aprofundar os conhecimentos acerca da Cultura Circense.
Lutas	➤ Lutas de aproximação Lutas que mantém a distancia Capoeira	- judô, luta olímpica - karatê, boxe -angolana e regional	Pesquisar e analisar a origem das lutas de aproximação e da capoeira e suas mudanças no decorrer da história. Vivenciar jogos adaptados no intuito de aprender alguns movimentos característicos da luta, como: ginga, esquiva, golpes, rolamentos e quedas. Origem cultura afro-brasileira na luta Enfrentamento a violência



ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/ 8º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDO ESPECÍFICO	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA
Esporte	Coletivos Radicais	- futebol - handebol - basquete - voleibol - skate - treking	Estudar as diversas possibilidades do esporte enquanto uma atividade corporal, como: lazer, esporte de rendimento, condicionamento físico, assim como os benefícios e os malefícios do mesmo à saúde. Analisar o contexto do Esporte e a interferência da mídia sobre o mesmo. Vivência prática dos fundamentos Discutir e refletir sobre noções de ética nas competições esportivas Enfrentamento a violência Educação ambiental
Jogos e brincadeiras	Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	- dama, trilha, xadrez -imitação, mímica - jogos adaptados para cooperação	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, nos jogos Organização de Festivais. Elaboração de estratégias de jogo.
Dança	➤ Danças criativas Danças circulares	-elementos de movimento (tempo, espaço) -qualidade de movimentos -folclóricas e sagradas	Delimitação tempos e espaços, na dança. Análise dos elementos e técnicas de dança
Ginástica	- Ginástica rítmica Ginásticas circenses Ginástica geral	-bola, arco, maças e fitas - malabares, acrobacias -movimentos gimnicos (rolamentos, paradas, estrelas)	Vivência prática das posturas e elementos ginásticos. Estudar a origem da Ginástica com enfoque específico nas diferentes modalidades, pensando suas mudanças ao longo dos anos. Manuseio dos elementos da Ginástica Rítmica. Vivência de movimentos acrobáticos Gênero e diversidade
Lutas	A. Lutas com instrumento mediador Capoeira	-esgrima, kendo -angolana e regional	Organização de Roda de capoeira Vivenciar jogos de oposição no intuito de aprender movimentos direcionados à projeção e imobilização. Origem cultura afro-brasileira na luta



ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/ 9º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDO ESPECÍFICO	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA
Esporte	Coletivos Radicais	- futebol - handebol - basquete - voleibol - punhobol - beisebol - skate - trekking	Organização de festivais esportivos Análise dos diferentes esportes no contexto social e econômico. Pesquisar e estudar as regras oficiais e sistemas táticos. Vivência prática dos fundamentos Elaboração de tabelas e súmulas de competições esportivas. Enfrentamento a violência
Jogos e Brincadeiras	● Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	- dama, trilha, xadrez - improvisação, imitação, mímica - jogos adaptados para cooperação	Organização e criação de gincanas e RPG (Role-Playing Game, <u>Jogo de Interpretação de Personagem</u>), compreendendo que é um <u>jogo de estratégia</u> e <u>imaginação</u> , em que os alunos interpretam diferentes <u>personagens</u> , vivendo aventuras e superando desafios. Diferenciação dos jogos cooperativos e competitivos
Dança	● Danças criativas Danças circulares	- elementos de movimento (tempo, espaço) - expressão corporal - qualidade de movimentos - folclóricas e sagradas	Recorte histórico delimitando tempos e espaços na dança. Organização de festivais de dança. Elementos e técnicas constituintes da dança.
Ginástica	● Ginástica de academia Ginástica circense	- step, ginástica aeróbica, localizada, pilates - malabares, acrobacias, trampolim	Estudar a origem da Ginástica: trajetória até o surgimento da Educação Física. Construção de coreografias. Pesquisar sobre a Ginástica e a cultura de rua (circo, malabares e acrobacias). Análise sobre o modismo relacionado ginástica. Analisar a interferência de recursos ergogênicos (doping). Utilização indevida de droga
Lutas	● Lutas com instrumento mediador Capoeira	- esgrima, kendo - angolana e regional	Pesquisar a Origem e os aspectos históricos das lutas. Importância da cultura Afro-Brasileira no desenvolvimento da capoeira



ENSINO MÉDIO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDO ESPECÍFICO	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA
Esporte	Coletivos Individuais Radicais	-futebol; voleibol; basquetebol; punhobol; handebol; futebol de salão; futevôlei; rugby; beisebol. - atletismo; natação; tênis de mesa; tênis de campo; badminton; - skate; rappel; rafting; trekking; bungee jumping; surf.	Recorte histórico delimitando tempos e espaços. Analisar a possível relação entre o Esporte de rendimento X qualidade de vida. Análise dos diferentes esportes no contexto social e econômico. Estudar as regras oficiais e sistemas táticos. Organização de campeonatos, torneios, elaboração de Súmulas e montagem de tabelas, de acordo com os sistemas diferenciados de disputa (eliminatória simples, dupla, entre outros). Análise de jogos esportivos e confecção de <i>Scalt</i> . Provocar uma reflexão acerca do Conhecimento popular X conhecimento científico sobre o fenômeno Esporte. Discutir e analisar o Esporte nos seus diferenciados aspectos: Enquanto meio de Lazer. Sua função social. Sua relação com a mídia. Relação com a ciência. Doping e recursos ergogênicos e esporte alto rendimento. Nutrição, saúde e prática esportiva. Analisar a apropriação do Esporte pela Indústria Cultural Utilização indevida de drogas Enfrentamento à Violência Gênero e diversidade sexual
Jogos e brincadeiras	Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	- xadrez, dama, trilha, - improvisação, imitação, mímica - futpar, volençol, tato contato	Analisar a apropriação dos Jogos pela Indústria Cultural. Organização de eventos. Analisar os jogos e brincadeiras e suas possibilidades de fruição nos espaços e tempos de lazer. Recorte histórico delimitando tempo e espaço.
Dança	● Danças folclóricas Danças de salão Danças de rua	- valsa; merengue; forro; vanerão; samba; soltinho; xote; bolero; salsa; swing; tango - break; funk; house; locking, popping; raga - fandango; quadrilha; dança de fitas; dança de são Gonçalo; frevo; samba de roda; batuque; baião; cateretê; dança do café; cuá fubá; ciranda; carimbo	Possibilitar o estudo sobre a Dança relacionada a expressão corporal e a diversidade de culturas. Analisar e vivenciar atividades que representem a diversidade da dança e seus diferenciados ritmos. Compreender a dança como mais uma possibilidade de dramatização e expressão corporal. Estimular a interpretação e criação coreográfica. Provocar a reflexão acerca da apropriação da Dança pela Indústria Cultural. Organização de Festival de Dança Gênero e diversidade sexual



<p>Ginástica</p>	<p>Ginástica artística/olímpica Ginástica de academia Ginástica geral</p>	<p>- solo; salto sobre o cavalo; barra fixa; argolas; paralelas assimétricas - alongamentos; ginástica aeróbica; ginástica localizada; step; core board; pular corda; pilates. - jogos gímnicos; movimentos gímnicos (balancinha, vela, rolamentos, paradas, estrela, rodante, ponte)</p>	<p>Analisar a função social da ginástica. Apresentar e vivenciar os fundamentos da ginástica. Pesquisar a interferência da Ginástica no mundo do trabalho (ex. laboral). Estudar a relação entre a Ginástica X sedentarismo e qualidade de vida. Por meio de pesquisas, debates e vivências práticas, estudar a relação da ginástica com: tecido muscular, resistência muscular, diferença entre resistência e força; tipos de força; fontes energéticas, frequência cardíaca, fonte metabólica, gasto energético, composição corporal, desvios posturais, LER, DORT, compreensão cultural acerca do corpo, apropriação da Ginástica pela Indústria Cultural entre outros. Analisar os diferentes métodos de avaliação e estilos de testes físicos, assim como a sistematização e planejamento de treinos. Organização de festival de ginástica Educação ambiental.</p>
<p>Lutas</p>	<p>● Lutas com aproximação Lutas que mantêm à distancia Lutas com instrumento mediador Capoeira</p>	<p>- Judô; luta olímpica; jiu-jitsu; sumô. - karatê; boxe; muay thai; taekwondo. - esgrima; kendô. - angola; regional.</p>	<p>Pesquisar, estudar e vivenciar o histórico, características das diferentes artes marciais, técnicas, táticas/ estratégias, apropriação da Luta pela Indústria Cultural, entre outros. Analisar e discutir a diferença entre Lutas X Artes Marciais. Estudar o histórico da capoeira, a diferença de classificação e estilos da capoeira enquanto jogo/ luta/ dança, musicalização e ritmo, ginga, confecção de instrumentos, movimentação, roda etc. Origem cultura afro-brasileira na capoeira</p>



4.2.1 Desafios educacionais contemporâneos e a diversidade

1. Lei 39/03 – História e Cultura Afro-Brasileira

Este assunto será abordado, durante o conteúdo estruturante lutas, iremos trabalhar a capoeira, abrangendo a história e cultura afro-brasileira, através de pesquisas, vídeos, mostrando a importância histórica e as diferença entre a capoeira angolana e regional.

2. Prevenção ao Uso Indevido de Drogas

Durante o conteúdo estruturante esporte, abordaremos o tema enfatizando as competições individuais e coletivas, onde o atleta usa “drogas” ilícitas para melhorar o desempenho, e em momentos oportunos que surgem durante as aulas.

3. Lei 9799/95 Educação Ambiental ; Educação Fiscal

Durante os conteúdos esportes radicais, abordaremos a preservação ambiental, usando como linhas as competições e o eco-turismo como corridas de aventura, escaladas entre outras. E a Educação Fiscal, durante a elaboração de competições, visando ensinar a arrecadar fundos e pagamento de impostos para a realização de campeonatos e as bolsa auxílio para atletas (lei de incentivo ao esporte).

4. Enfrentamento a Violência contra a Criança e o Adolescente

Durante todos os conteúdos , este tema será abordado, não havendo um momento específico, pois quando surgir a oportunidade o assunto será vinculado as questões propostas pelos alunos.

5. Gênero e Diversidade Sexual

Não há um momento específico para ser tratado este assunto, pois faz parte do desenvolvimento corporal, sendo trabalhado a medida que surgirem oportunidade, está relacionado a expressão corporal e desenvolvimento humano que são elementos articuladores da disciplina.



4.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os conteúdos estruturantes, básicos e específicos devem se relacionar de tal maneira que propicie ao aluno o conhecimento do próprio corpo, através da expressão corporal consiga organizar e sistematizar este conhecimento e reconheça através do movimento as diferentes culturas (indígena, africana, européia, oriental, entre outras).

Pode-se utilizar , para ensinar os conteúdos, aulas práticas, teóricas, vídeos explicativos, seminários, pesquisas de campo, entre outras.

Utilizando a interdisciplinaridade e os elementos articuladores das DCEs, pretendemos fazer a relação com diversos temas, como:

- Cultura Corporal e Corpo;- gênero e diversidade sexual (conforme legislação), conhecimento do próprio potencial, desenvolvimento fisiológico, biotipos e suas diferenças em cada esporte
- Cultura Corporal e Ludicidade; -, bem estar, brincadeiras antigas, brincadeiras de roda
- Cultura Corporal e Saúde;- prevenção e uso indevido de drogas (conforme legislação), enfrentamento a violência contra a criança e o adolescente (conforme legislação), nutrição, alimentação
- Cultura Corporal e Mundo do Trabalho; - a importância da preservação ambiental para a saúde e prática de esportes conforme a Lei 9799/95 – Ed. Ambiental, educação fiscal (para elaboração e organização de campeonatos).
- Cultura Corporal e Desportivização; - as diferenças entre a brincadeira, jogo e esporte
- Cultura Corporal – Técnica e Tática – fundamentos básicos dos esportes
- Cultura Corporal e Lazer- ócio produtivo, jogos recreativos
- Cultura Corporal e Diversidade; - história e cultura afro-brasileira, sua importância no desenvolvimento dos esportes,
- Cultura Corporal e Mídia – a importância de televisão nas mudanças das regras dos esportes, modismo.



4.3.1 Recursos Materiais

Durante as aulas de Educação Física, serão utilizados, bolas,arcos, bastões, tacos, raquetes, redes e materiais confeccionados pelos alunos (malabares, fitas, maçãs, bolas,entre outras).

Além do espaço físico existente no colégio, como: salas de aula, sala de vídeo, laboratório de informática,ginásio,quadra poli esportiva, pátio coberto, em algum momento, também ocorrerá a utilização de locais externos, como praças, parques, campos, para vivência e visitas “ in loco”, de competições e campeonatos.

4.4 AVALIAÇÃO

A avaliação será diagnóstica, contínua, processual e cumulativa e deve estar relacionada aos encaminhamentos metodológicos, constituindo-se na forma de resgatar as experiências e sistematizações realizadas durante o processo de aprendizagem. Isto é, tanto o professor quanto os alunos poderão revisitar o trabalho realizado, identificando avanços e dificuldades no processo pedagógico, com o objetivo de (re)planejar e propor encaminhamentos que reconheçam os acertos e ainda superem as dificuldades constatadas” (DCE).

“O professor pode utilizar-se de outros instrumentos avaliativos, como: dinâmicas em grupo, seminários, debates, júri-simulado, (re)criação de jogos, pesquisa em grupos, entre outros, em que os estudantes possam expressar suas opiniões aos demais colegas”(DCE).



REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Educação Física: a busca da autonomia pedagógica.** Revista da Fundação de Esporte e Turismo, Curitiba, v. 1, n.2, p.12,p. 12-19, 1989.

BRUHNS, E.T. (org.). **Conversando sobre o corpo.** Campinas: Papirus, 1986.

CARMO A. do **Educação física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para discussão.** Revista da Fundação de Esporte e Turismo, Curitiba, v.2, n.1, p. 6-15, 1990.

CASTELLANI FILHO, L. **Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau: núcleo comum – Educação Física.** / S.n.t. / . Apostila.

GAIARSA, J.A. **O que é o corpo.** São Paulo: Brasiliense, /s.d./.

GUIARDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressiva.** São Paulo: Loyola, 1988.

INVESTIGACIONES **Psicológicas escogidas.** In. VYGOSTKY, L.S. La enseñanza el desarrollo. Moscou: Progreso, 1984.

LIMA, E.C. de A.S. **O jogo e a criança a escolarização do processo de construção de conhecimento.** /S.1.,s.ed. /, 1989.

LE BOUCH, J. **A educação pelo movimento; a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre, Artes Médica, 1985.

LE BOUCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MEDINA, J.P.S. **O brasileiro e seu corpo.** Campinas: Papirus, 1987.



NEGRINE, A. **Educação Psicomotora lateralidade e orientação espacial**. Porto Alegre, Pallotti, 1986.

OLIVEIRA, V.M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Educação Física**. Curitiba SEED, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CURITIBA. **Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba.

VIEIRA E CUNHA, M.S. **A investigação epistemológica na ciência da motricidade humana**. Revista do CBCE.

VYGOTSKY. L.S. **La enseñanza el desarrollo**. Moscou: Progreso, 1984.



PROPOSTA CURRICULAR

ENSINO RELIGIOSO

ENSINO FUNDAMENTAL



5 DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

A disciplina de Ensino Religioso deve orientar-se para a apropriação dos saberes sobre as expressões e organizações religiosas das diversas culturas na sua relação com outros campos do conhecimento.

No Brasil, a atuação de alguns segmentos sociais/ culturais vem consolidando o reconhecimento da diversidade religiosa e demandando da escola o trabalho pedagógico com o conhecimento sobre essa diversidade, frutos das raízes culturais brasileiras.

Um dos grandes desafios da escola e da disciplina de Ensino Religioso é efetivar uma prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso, como também, desprender-se do seu histórico confessional catequético, para a construção e consolidação do respeito à diversidade cultural e religiosa.

A disciplina de Ensino Religioso deve oferecer subsídios para que os estudantes entendam como os grupos sociais se constituem culturalmente e como se relacionam com o Sagrado. Essa abordagem possibilita estabelecer relações entre as culturas e os espaços por elas produzidos, em suas marcas de religiosidade.

Tratado nesta perspectiva, o Ensino Religioso contribuirá para superar desigualdades étnico-religiosas, para garantir o direito Constitucional de liberdade de crença e de expressão e, por consequência, o direito à liberdade individual e política. Desta forma atenderá um dos objetivos da educação básica que, segundo a LDB 9394/96, é o desenvolvimento da cidadania.

5.1.1 O Sagrado como objeto de estudo do Ensino Religioso

Etimologicamente, o termo Sagrado se origina do termo latino *sacrátus* e do ato de *sagrar*. Como adjetivo, refere-se ao atributo de algo venerável, sublime, inviolável e puro.



Para a análise do fenômeno religioso é prioritário tocar na essência da experiência religiosa, ou seja, o Sagrado.

É fundamental que o estudo do Sagrado seja precedido de uma interpretação etimológica da religião e, para tal, tomamos a explicação de duas interpretações distintas: religião, ou religare, ou religação, ou seja, no sentido propriamente religioso do termo; e religião como religiosus, que remete a uma concepção de caráter predominantemente ético-jurídico.

O fenômeno religioso revela, através dos símbolos Sagrados, a síntese do ethos de uma determinada comunidade.

Como a religião auxilia na construção da identidade humana, a pluralidade das confissões religiosas constitui um campo de interesse para aqueles que se dedicam ao estudo das religiões e do Sagrado.

A definição do Sagrado como objeto de estudo do Ensino Religioso tem como objetivo a compreensão, o conhecimento e o respeito das expressões religiosas advindas de culturas diferentes, inclusive das que não se organizam em instituições, e suas elaborações sobre o fenômeno religioso.

Muitos dos acontecimentos que marcam a vida em sociedade são atribuídos às manifestações do Sagrado. Tais manifestações intervêm no andamento natural das coisas e são aceitas na medida em que trazem explicações que superam a realidade material ou que servem para responder a assuntos não explicados ou aceitos com facilidade, como por exemplo, a morte. Sagrado é, pois, o olhar que se tem sobre algo ou a forma como se vê determinado fenômeno.

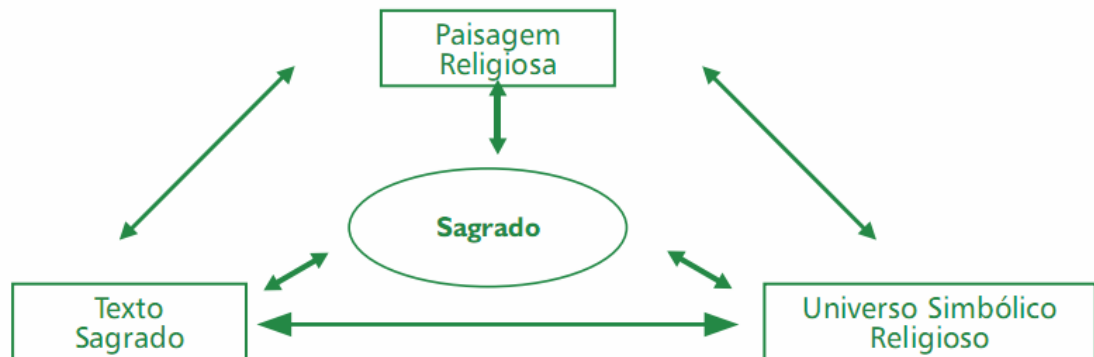
5.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

5.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Ensino Religioso

O conhecimento religioso é entendido como um patrimônio por estar presente no desenvolvimento histórico da humanidade. Legalmente, é instituído como disciplina escolar a fim de promover a oportunidade aos educandos de se tornarem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas e

para que o elemento religioso colabore na constituição do sujeito. Sob tal perspectiva, o Ensino Religioso é uma disciplina que contribui para o desenvolvimento humano, além de possibilitar o respeito e a compreensão de que a nossa sociedade é formada por diversas manifestações culturais e religiosas.

A relação do objeto de estudo com os conteúdos estruturantes pode ser apresentada conforme o seguinte esquema:



5.2.1.1 Paisagem Religiosa

Uma paisagem religiosa define-se pela combinação de elementos culturais e naturais que remetem a experiência com o Sagrado e a uma série de representações sobre o transcendente e o imanente, presentes nas diversas tradições culturais e religiosas. Assim, a paisagem religiosa é parte do espaço social e cultural construído historicamente pelos grupos humanos, é uma imagem social. Ela se dá pela representação do espaço, da história e do trabalho humano. São as paisagens religiosas que remetem às manifestações culturais e nelas agrega um valor que conduz o imaginário à consagração.

A paisagem religiosa pode ser constituída, predominantemente, por elementos naturais (astros; montanhas; florestas; rios; grutas, etc.) ou por elementos arquitetônicos (templos; cidades sagradas; monumentos, etc.) e está, essencialmente, carregada de um valor Sagrado.

Para a maioria das manifestações religiosas, a paisagem religiosa se expressa em determinados lugares, consagrados pelo homem para manifestar a



sua fé. A ideia da existência de lugares sagrados e de um mundo sem imperfeições lhe permite suportar suas dificuldades diárias.

Para as religiões, os lugares não estabelecem somente uma relação concreta, física, entre os povos e o Sagrado; neles, há também uma relação pré-estabelecida entre ações e práticas. Nessa simbologia, não podem ser ignorados o imaginário e os estereótipos de cada civilização, impregnados de seus valores, identidade, etc.

Assim, os lugares podem ser compostos por paisagens religiosas e identificados como Sagrados o tempo todo, mas também podem ser tomados temporariamente para reverenciar o divino. Nesse caso, não são constituídos, necessariamente, por paisagem sagrada. Por exemplo, nos momentos em que os grupos se reúnem para reverenciar o divino e unir-se ao Sagrado, ruas, montanhas, rios, cachoeiras, matas, etc. se transformam temporariamente num universo especialmente simbólico, resultante das crenças existentes nas tradições religiosas. Por sua vez, em lugares Sagrados são realizados, regularmente, ritos, festas e homenagens em prol da manifestação de fé do grupo.

5.2.1.2 Universo Simbólico Religioso

Universo Simbólico Religioso pode ser visto como o conjunto de linguagem que expressa sentidos, comunica e exerce papel relevante para a vida imaginativa e para a constituição das diferentes religiões no mundo.

A complexa realidade que configura o Universo Simbólico Religioso tem como chave de leitura as diferentes manifestações do Sagrado no coletivo, cujas significações se sustentam em determinados símbolos religiosos que têm como função resgatar e representar as experiências das manifestações religiosas.

De modo geral, a cultura se sustenta por meio de símbolos, que são criações humanas cuja função é comunicar ideias. Portanto, os símbolos são parte essencial da vida humana, todo sujeito se constitui e se constrói por meio de inúmeras linguagens simbólicas, não só no que diz respeito ao Sagrado, mas em todo imaginário humano.

Ao abranger a linguagem do Sagrado, os símbolos são a base da comunicação e constituem o veículo que aproxima o mundo vivido, cotidianamente,



do mundo extraordinário dos deuses e deusas. Os símbolos são elementos importantes porque estão presentes em quase todas as manifestações religiosas e também no cotidiano das pessoas.

5.2.1.3 Texto Sagrado

Os Textos Sagrados expressam ideias e são o meio de dar viabilidade à disseminação e à preservação dos ensinamentos de diferentes tradições e manifestações religiosas, o que ocorre de diversas maneiras.

O que caracteriza um texto como sagrado é o reconhecimento pelo grupo de que ele transmite uma mensagem originada do ente sagrado ou, ainda, que favorece uma aproximação entre os adeptos e o Sagrado. Ao articular os Textos Sagrados aos ritos – festas religiosas, situações de nascimento e morte –, as diferentes tradições e manifestações religiosas buscam criar mecanismos de unidade e de identidade do grupo de seguidores, de modo a assegurar que os ensinamentos sejam consolidados e transmitidos às novas gerações e novos adeptos. Tais ensinamentos podem ser retomados em momentos coletivos e individuais para responder a impasses do cotidiano e para orientar a conduta de seus seguidores.

Algumas tradições e manifestações religiosas são transmitidas apenas oralmente ou revividas em diferentes rituais. Por sua vez, os Textos Sagrados registram fatos relevantes da tradição e manifestação religiosa, sendo entre eles: as orações, a doutrina, a história, que constituem sedimento no substrato social de seus seguidores e lhes orientam as práticas.

Os Textos Sagrados são uma referência importante para a disciplina de Ensino Religioso, pois permitem identificar como a tradição e a manifestação atribuem às práticas religiosas o caráter sagrado e em que medida orientam ou estão presentes nos ritos, nas festas, na organização das religiões, nas explicações da vida e morte.



5.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Ensino Religioso

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos estão apresentados por série e devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e nível de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas, acrescentaremos os conteúdos Desafios Educacionais Contemporâneos e a diversidade de forma contextualizada,



tendo como objetivo a divulgação e produção do conhecimento, assim como de atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para a vida.

Os conteúdos básicos para a disciplina de Ensino Religioso têm como referência os conteúdos estruturantes já apresentados. Ao analisar os conteúdos básicos para a 5.^a e 6.^a séries (6O e 7O anos), pode-se identificar sua proximidade e mesmo sua recorrência em outras disciplinas. Tal constatação não deve constituir um problema; apenas explicita que, na escola, o conhecimento é organizado de modo a favorecer a sua abordagem por meio de diferentes disciplinas, conforme as prioridades de cada uma. No caso do Ensino Religioso, o Sagrado é o objeto de estudo e o tratamento a ser dado aos conteúdos estará sempre a ele relacionado.

A organização dos conteúdos deve partir do estudo das diversas manifestações religiosas, a fim de ampliar o universo cultural dos educandos. Por exemplo, no conteúdo básico da 5.^a série/ 6.^o ano, Lugares Sagrados devem ser apresentados e analisados com os alunos a composição e o significado atribuído a esses lugares pelos adeptos da manifestação religiosa que os consideram Sagrados.

Assim, os alunos terão mais elementos para analisar as configurações e significados dos espaços Sagrados tanto desconhecidos quanto conhecidos e próximos. Tal abordagem deve perpassar os conteúdos apresentados no quadro a seguir:

5.2.2.1 Conteúdos Básicos de Ensino religioso para 5ª série/6º Ano



5.2.2.1.1 Organizações Religiosas

As organizações religiosas estão baseadas nos princípios fundacionais legitimando a intenção original do fundador e os seus preceitos. Assim estabelecem fundamentos, normas e funções a fim de compor elementos mais ou menos determinados que unem os adeptos religiosos e definem o sistema religioso.

As organizações religiosas compõem os sistemas religiosos de modo institucionalizado. Serão tratadas como conteúdos, sob a ênfase das principais características, estrutura e dinâmica social dos sistemas religiosos que expressam as diferentes formas de compreensão e de relações com o Sagrado. Poderão ser destacados:

- os fundadores e/ou líderes religiosos;



- as estruturas hierárquicas.

Ao tratar dos líderes ou fundadores das religiões, o professor enfatizará as implicações da relação que eles estabelecem com o Sagrado, quanto a sua visão de mundo, atitudes, produções escritas, posições político-ideológica, etc.

Entre os exemplos de organizações religiosas mundiais e regionais e seus respectivos líderes estão: o budismo (Sidarta Gautama), o cristianismo (Cristo), confucionismo (Confúcio), o espiritismo (Allan Kardec), o taoísmo (Lao Tsé), etc.

5.2.2.1.2 Lugares Sagrados

Lugar é o espaço familiar para o sujeito, é o local onde se dão suas relações diárias. Constrói-se o entendimento de lugar na relação de afetividade e de identidade onde o particular e histórico acontecem.

O que torna um lugar Sagrado é a identificação e o valor atribuído a ele, ou seja, onde ocorreram manifestações culturais religiosas. Assim, os Lugares Sagrados são simbolicamente onde o Sagrado se manifesta. Destacam-se:

- lugares na natureza: rios, lagos, montanhas, grutas, cachoeiras, etc.;
- lugares construídos: templos, cidades sagradas, cemitérios, etc.

No processo pedagógico, professor e aluno podem identificar Lugares Sagrados para as diferentes tradições religiosas em função de fatos considerados relevantes, tais como morte, nascimento, pregação, milagre, redenção ou iluminação de um líder religioso. A peregrinação, a reverência, o culto e as principais práticas de expressão religiosa também consagram porções do espaço e as tornam lugares Sagrados. Os templos, as sinagogas, as igrejas, as mesquitas, os cemitérios, as catacumbas, as criptas e os mausoléus, assim como elementos da natureza quando consagrados, constituem igualmente Lugares Sagrados. Para as culturas indígenas e aborígenes, por exemplo, os rios, as montanhas, os campos, etc são extensões das divindades e, por essa razão, são Sagrados.



5.2.2.1.3 Textos Sagrados orais ou escritos

São ensinamentos Sagrados, transmitidos de forma oral ou escrita pelas diferentes culturas religiosas, como em cantos, narrativas, poemas, orações, pinturas rupestres, tatuagens, histórias da origem de cada povo contadas pelos mais velhos, escritas cuneiformes, hierógrafos egípcios, etc. Entre eles, destacam-se os textos grafados tal como o dos Vedas, o Velho e o Novo Testamento, o Torá, o Al Corão e também os textos Sagrados das tradições orais das culturas africana e indígena.

5.2.2.1.4 Símbolos Religiosos

Os Símbolos Religiosos são linguagens que expressam sentidos, comunicam e exercem papel relevante para a vida imaginativa e para a constituição das diferentes religiões no mundo. Neste contexto, o símbolo é definido como qualquer coisa que veicule uma concepção; pode ser uma palavra, um som, um gesto, um ritual, um sonho, uma obra de arte, uma notação matemática, cores, textos e outros que podem ser trabalhados conforme os seguintes aspectos:

- dos ritos;
- dos mitos;
- do cotidiano.

Entre os exemplos a serem apontados, estão: a arquitetura religiosa, os mantras, os paramentos, os objetos, etc.

5.2.2.2 Conteúdos Básicos de Ensino Religioso para a 6.^a série/7^o ano

5.2.2.2.1 Temporalidade Sagrada

O que diferencia o tempo Sagrado do tempo profano é a falta de homogeneidade e continuidade. Enquanto o homem, em sua vida profana, experimenta a passagem do tempo em que, basicamente, um momento é igual ao



outro, na vida religiosa, o homem experimenta momentos qualitativamente diferentes. Os momentos das atividades ordinárias como o trabalho, a alimentação e o estudo são – apesar da possibilidade de serem sacralizados –, de maneira geral, semelhantes e podem seguramente ser substituídos uns pelos outros. O tempo da revelação do Sagrado constitui, por outro lado, o momento privilegiado em que o humano se liga ao divino.

Nos ritos, nas festas, nas orações, o homem experimenta um momento especial que pode ser sempre recuperado em outra ocasião. Por essa razão, os ritos são, predominantemente, periódicos. O tempo profano, por sua vez, não pode nunca ser recuperado, pois é entendido segundo a ideia de uma sucessão de “agoras”. O passado nunca pode ser, nesse sentido, revivido. Ele dá lugar constantemente ao presente em que se está.

O tempo profano está ligado, essencialmente, à existência humana. Inicia-se com o nascimento do homem e tem seu fim com a morte. O tempo do divino está, por outro lado, além da vida simplesmente animal do homem e, por isso, se caracteriza geralmente pela ideia de eternidade. Ao homem religioso está sempre aberta a possibilidade de parar a duração temporal profana e, por meio de ritos e celebrações, entrar em contato com o Sagrado. Essa ideia de tempo sagrado é justamente no que fundamenta a perspectiva de vida após a morte que marca, essencialmente, as religiões.

Pode-se trabalhar a Temporalidade Sagrada apresentando nas aulas de Ensino Religioso o evento da criação nas diversas tradições religiosas, os calendários e seus tempos Sagrados (nascimento do líder religioso, passagem de ano, datas de rituais, festas, dias da semana, calendários religiosos). Entre os exemplos podemos citar o Natal (cristão), Kumba Mela (hinduísmo), Losar (passagem do ano tibetano) e outros.

5.2.2.2.2 Festas Religiosas

Festas Religiosas são os eventos organizados pelos diferentes grupos religiosos, com objetivo da reatualização de um acontecimento primordial:



confraternização, lembrança dos símbolos, períodos ou datas importantes. Entre eles, destacam-se:

- peregrinações;
- festas familiares;
- festas nos templos;
- datas comemorativas.

Entre os exemplos a serem apontados, estão: Festa do Dente Sagrado (budista), Ramadã (islâmica), Kuarup (indígena), Festa de Iemanjá (afro-brasileira), Pessach (judaica), Natal (cristã).

5.2.2.2.3 Ritos

Ritos são celebrações das tradições e manifestações religiosas que possibilitam um encontro interpessoal. Essas celebrações são formadas por um conjunto de rituais. Podem ser compreendidas como a recapitulação de um acontecimento sagrado anterior; servem à memória e à preservação da identidade de diferentes tradições e manifestações religiosas, e podem remeter a possibilidades futuras decorrentes de transformações contemporâneas.

Os ritos são um dos itens responsáveis pela construção dos espaços sagrados. Dentre as celebrações dos rituais nem todos possuem a mesma função. Destacam-se:

- os ritos de passagem;
- os mortuários;
- os propiciatórios, entre outros.

Entre os exemplos a serem apontados, estão: a dança (Xire), o candomblé, o kiki (kaingang, ritual fúnebre), a via sacra, o festejo indígena de colheita, etc.

5.2.2.2.4 Vida e morte

As religiões procuram dar explicações aos seus adeptos para a vida além da morte, as respostas elaboradas nas diversas tradições e manifestações religiosas e



sua relação com o Sagrado podem ser trabalhadas sob as seguintes interpretações: o sentido da vida nas tradições e manifestações religiosas; a reencarnação: além da morte, ancestralidade, espíritos dos antepassados que se tornam presentes, e outras; ressurreição; apresentação da forma como cada cultura/ organização religiosa encara a questão da morte e a maneira como lidam com o culto aos mortos, finados e dias especiais para tal relação.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Paisagem Religiosa	5ª série/6º ano Organizações Religiosas Lugares Sagrados Textos Sagrados orais ou escritos Símbolos Religiosos Educação Ambiental Prevenção e Uso Indevido de drogas Educação Fiscal Ética e Cidadania	<ul style="list-style-type: none">• Os Conteúdos Básicos devem ser tratados sob a ótica dos três conteúdos Estruturantes;• A linguagem utilizada deve ser a científica e não a religiosa, a fim de superar as tradicionais aulas de religião;	Espera-se que o aluno: <ul style="list-style-type: none">• Estabeleça discussões sobre o Sagrado numa perspectiva laica;• Desenvolva uma cultura de respeito à diversidade religiosa e cultural;
Universo Simbólico Religioso	6ª série/ 7º ano Temporalidade Sagrada Festas Religiosas Ritos Vida e Morte História e Cultura Afro Gênero e diversidade cultural Violência contra a criança e adolescente Valores	<ul style="list-style-type: none">• É vedada toda e qualquer forma de proselitismo e doutrinação, entendendo que os conteúdos do Ensino Religioso devem ser trabalhados enquanto conhecimento da diversidade sócio-político e cultural.	<ul style="list-style-type: none">• Reconheça que o fenômeno religioso é um dado de cultura e de identidade de cada grupo social.
Texto Sagrado			



5.2.3 Desafios educacionais e contemporâneos e a diversidade cultural

A Educação Ambiental: Educação Ambiental e suas consequências para os seres humanos e a educação ambiental e sustentabilidade serão trabalhados de forma interdisciplinar.

A diversidade sexual busca combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecida para homens e mulheres e apontar para sua transformação no âmbito familiar, escolar e social.

Uso indevido de drogas: Desenvolver o tema droga integrado aos conteúdos pedagógicos estimulando o interesse dos alunos e o senso crítico.

Educação Fiscal: Refere-se a conscientização da sociedade quanto à função do Estado de arrecadar impostos e do dever do cidadão contribuinte de pagar tributos integra os conteúdos.

Enfrentamento à violência contra a criança e o adolescente: A violência contra criança e adolescente acompanha a trajetória da humanidade, desde os tempos antigos até o presente e será trabalhado dentro da proposta pedagógica de forma integrada.

5.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

O trabalho pedagógico proposto na proposta pedagógica para a disciplina de Ensino Religioso ancora-se na perspectiva da superação das práticas tradicionais que marcaram o ensino escolar. Propõe-se um encaminhamento metodológico baseado na aula dialogada, isto é, partir da experiência religiosa do aluno e de seus conhecimentos prévios para, em seguida, apresentar o conteúdo que será trabalhado.

Frequentemente os conhecimentos prévios dos alunos são compostos por uma visão de senso comum, empírica, sincrética, na qual quase tudo, aparece como natural, como afirma Saviani (1991, p. 80). O professor, por sua vez, deve posicionar-se de forma clara, objetiva e crítica quanto ao conhecimento sobre o Sagrado e seu papel sócio-cultural. Assim, exercerá o papel de mediador entre os saberes que o aluno já possui e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.



Inicialmente o professor anuncia aos alunos o conteúdo que será trabalhado e dialoga com eles para verificar o que conhecem sobre o assunto e que uso fazem desse conhecimento em sua prática social cotidiana. Sugere-se que o professor faça um levantamento de questões ou problemas envolvendo essa temática para que os alunos identifiquem o quanto já conhecem a respeito do conteúdo, ainda que de forma caótica. Evidencia-se, assim, que qualquer assunto a ser desenvolvido em aula está, de alguma forma, presente na prática social dos alunos.

Num segundo momento didático propõe-se a problematização do conteúdo. Trata-se da “identificação dos principais problemas postos pela prática social. [...] de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da Prática Social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 1991, 80). Essa etapa pressupõe a elaboração de questões que articulem o conteúdo em estudo à vida do educando. É o momento da mobilização do aluno para a construção do conhecimento.

A abordagem teórica do conteúdo, por sua vez, pressupõe sua contextualização, pois o conhecimento só faz sentido quando associado ao contexto histórico, político e social. Ou seja, estabelecem-se relações entre o que ocorre na sociedade, o objeto de estudo da disciplina, nesse caso, o Sagrado, e os conteúdos estruturantes. A interdisciplinariedade é fundamental para efetivar a contextualização do conteúdo, pois articulam-se os conhecimentos de diferentes disciplinas curriculares e, ao mesmo tempo, assegura-se a especificidade dos campos de estudo do Ensino Religioso.

Para efetivar esse processo de ensino-aprendizagem com êxito faz-se necessário abordar cada expressão do Sagrado do ponto de vista laico, não religioso.

Assim, o professor estabelecerá uma relação pedagógica frente ao universo das manifestações religiosas, tomando-o como construção histórico-social e patrimônio cultural da humanidade.

Ao considerar a diversidade de referenciais teóricos para suas aulas, torna-se recomendável que o professor dê prioridade às produções de pesquisadores da respectiva manifestação do Sagrado em estudo para evitar fontes de informação comprometidas com interesses de uma ou outra tradição religiosa. Tal cuidado é importante porque, como estratégia de valorização da própria doutrina ou como meio



de atrair novos adeptos, há produções de cunho confessional que buscam legitimar seus pressupostos e, por essa razão, desqualificam outras manifestações.

É preciso respeitar o direito à liberdade de consciência e a opção religiosa do educando, razão pela qual a reflexão e a análise dos conteúdos valorizarão aspectos reconhecidos como pertinentes ao universo do Sagrado e da diversidade sociocultural.

Portanto, para a efetividade do processo pedagógico na disciplina de Ensino Religioso, propõe-se que seja destacado o conhecimento das bases teóricas que compõem o universo das diferentes culturas, nas quais se firmam o Sagrado e suas expressões coletivas.

5.4 AVALIAÇÃO

Para a avaliação no Ensino Religioso, é necessário estabelecer os instrumentos e definir os critérios que explicitem o quanto o aluno se apropriou do conteúdo específico da disciplina e foi capaz de relacioná-lo com as outras disciplinas. A avaliação pode revelar também em que medida a prática pedagógica, fundamentada no pressuposto do respeito à diversidade cultural e religiosa, contribui para a transformação social e será diagnóstica, contínua e processual.

A apropriação do conteúdo trabalhado pode ser observada pelo professor em diferentes situações de ensino e aprendizagem. Eis algumas sugestões que podem ser tomadas como amplos critérios de avaliação no Ensino Religioso:

- o aluno expressa uma relação respeitosa com os colegas de classe que têm opções religiosas diferentes da sua?
- o aluno aceita as diferenças de credo ou de expressão de fé?
- o aluno reconhece que o fenômeno religioso é um dado de cultura e de identidade de cada grupo social?
- o aluno emprega conceitos adequados para referir-se às diferentes manifestações do Sagrado?

Apesar de não haver aferição de notas ou conceitos que impliquem aprovação ou reprovação do aluno, o professor registrará o processo avaliativo



por meio de instrumentos que permitam à escola, ao aluno, aos seus pais ou responsáveis a identificação dos progressos obtidos na disciplina.

A avaliação permite diagnosticar o quanto o aluno se apropriou do conteúdo, como resolveu as questões propostas, como reconstituiu seu processo de concepção da realidade social e, como, enfim, ampliou o seu conhecimento em torno do objeto de estudo do Ensino Religioso, o Sagrado, sua complexidade, pluralidade, amplitude e profundidade.



REFERÊNCIAS

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1934.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1967.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei nº 9.475**, de 22 de julho de 1997.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. in: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CLASTRES, P. **A fala sagrada: mitos e cantos Sagrados dos índios guarani**. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP: Papirus, 1990.

COSTELLA, D. **O fundamento epistemológico do ensino religioso**. In: JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (Orgs.) *O ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004.

ELIADE, M. **O Sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Tratado de História das Religiões**. trad N. Nunes & F. Tomaz, Lisboa: Cosmos, 1977.

ESPINOSA, B. **Tratado Teológico-Político**. Brasília: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1988.



- FERRATER MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2001.
- FEUERBACH, L. **A essência do Cristianismo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- FRANCA, L. **O Método Pedagógico Jesuítico. O “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIL FILHO, S. F. **Espaço de Representação e Territorialidade do Sagrado: Notas para uma teoria do fato religioso. Ra'e Ga O Espaço Geográfico em Análise: Curitiba**, v. 3 n. 3, p 91-120, 1999.
- GIL FILHO, S. F. ; ALVES, Luis Alberto Sousa . **O Sagrado como foco do Fenômeno Religioso**. In: Sergio Rogério Azevedo Junqueira; Lílian Blanck de Oliveira. (Org.). Ensino Religioso: Memórias e perspectivas. 1 ed. Curitiba: Editora Champagnat, 2005, v. 01.
- HÖFFE, O. **Immanuel Kant**. Tradução Christian Viktor Hamm, Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KANT, I. **A religião nos limites da simples razão**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- _____. **Crítica da razão pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 3 ed. São Paulo Nova Cultural, 1987-88.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- MARX, K. **Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução**. In:_____. Manuscritos Econômico-filosóficos. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Ensino Religioso**. Curitiba SEED, 2008.



RANCIÈRE, J. O **dissenso**. In: NOVAES, A. (orgs.) A crise da razão. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

Consulta on line: **DECLARAÇÃO universal dos direitos humanos**. (http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/gpdh/ddh_bib_inter_universal.htm)



PROPOSTA CURRICULAR

FILOSOFIA

ENSINO MÉDIO



6 DISCIPLINA DE FILOSOFIA

6.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Na atual polêmica mundial acerca dos possíveis sentidos dos valores éticos, políticos, estéticos e epistemológicos, a Filosofia tem um espaço a ocupar e muito a contribuir. Seus esforços dizem respeito, basicamente, aos problemas e conceitos criados no decorrer de sua longa história, os quais por sua vez geram discussões promissoras e criativas que desencadeiam, muitas vezes, ações e transformações. Por isso, permanecem atuais.

Um dos objetivos do Ensino Médio é a formação pluridimensional e democrática, capaz de oferecer aos estudantes a possibilidade de compreender a complexidade do mundo contemporâneo, suas múltiplas particularidades e especializações. Nesse mundo, que se manifesta quase sempre de forma fragmentada, o estudante não pode prescindir de um saber que opere por questionamentos, conceitos e categorias e que busque articular o espaço-temporal e sócio-histórico em que se dá o pensamento e a experiência humana.

Como disciplina na matriz curricular do Ensino Médio, considera-se que a Filosofia pode viabilizar interfaces com as outras disciplinas para a compreensão do mundo da linguagem, da literatura, da história, das ciências e da arte.

Quando se trata do ensino de Filosofia, é comum retomar a clássica questão a respeito da relação entre a Filosofia e o filosofar: ensinamos a filosofar ou ensinamos Filosofia? Para Kant (1985), só é possível ensinar a filosofar, isto é, exercitar a capacidade da razão em certas tentativas filosóficas já realizadas. É preciso, contudo, reservar à atividade filosófica em sala de aula o direito de investigar as idéias até suas últimas conseqüências, conservando-as ou recusando-as. Em Hegel, o conhecimento do conteúdo da Filosofia é indispensável a sua prática, ou seja, do filosofar. A Filosofia constitui seu conteúdo, visto que reflete sobre ele.

A própria prática da Filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer Filosofia sem filosofar, nem filosofar sem Filosofia, porque a Filosofia não é um sistema acabado, nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos. (GALLO, KOHAN, 2000, p. 184)



A filosofia se apresenta como conteúdo filosófico e como exercício que possibilita ao estudante desenvolver o próprio pensamento. O ensino de Filosofia é um espaço para análise e criação de conceitos, que une a Filosofia e o filosofar como atividades indissociáveis que dão vida ao ensino dessa disciplina juntamente com o exercício da leitura e da escrita.

6.1.1 As três idades da formação do conceito

A primeira idade do conceito é chamada de enciclopédica. Nesta o conceito é concebido abstratamente. Seria como se ele existisse num plano de transcendência, universal, a fim de explicar a imanência, ou seja, a história. “Hegel mostrava assim, que o conceito nada tem a ver com uma idéia geral e abstrata, nem tampouco com uma sabedoria incriada, que não dependeria da própria Filosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 20). O problema apontado por Deleuze e Guattari é que, por mais que os pós-kantianos considerem a perspectiva histórica, o que implica a criação e a autoposição dos conceitos, buscam construir uma enciclopédia dos conceitos universais, uma perfeição inatingível e distante do plano de imanência da história da maioria dos humanos.

A segunda idade do conceito, a pedagógica, toma ares de simplicidade porque aproxima a Filosofia de sua vocação original de criar conceitos, considerando, porém “as condições da sua criação como fatores de momentos que permanecem singulares” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 21). Ao conceber a filosofia como criação de conceitos, esta proposta não a vê como uma enciclopédia universal do conceito. Não se trata, evidentemente, de defesa apolítica da singularidade.

O argumento de que “o primeiro princípio da Filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (idem, p.15), implica a idéia da existência de espaços para tais explicações e de filósofos dispostos a explica-los. Se a criação de conceitos é acessível a todos e se todos são potencialmente filósofos, então todos poderão rivalizar nos ágonos. Trata-se, portanto, de valorizar a criação singular num plano de imanência, num contexto histórico da convivência com o outro e das possíveis criações coletivas.



Afirma-se a necessidade de criar conceitos universais – a unidade de uma sociedade, suas leis, seus valores morais -, uma vez que eles só podem resultar de um processo de amplos e profundos debates entre singularidades conscientes do seu papel político e da necessária construção de consensos que não se cristalizam porque são abertos à autopoisição e a novas criações.

A formação profissional comercial é considerada a terceira idade da formação do conceito. Este se transmuda em mero instrumento ao sabor do mercado, em simulacro, em jogo de linguagem, desprovido de crítica, de criação e das potencialidades transformadoras.

Em oposição à dimensão tão somente profissional comercial do conceito, e na perspectiva da superação da dimensão enciclopédica, esta proposta curricular propõem a sua dimensão pedagógica. A Filosofia na escola pode significar o espaço de experiência filosófica, espaço de provocação do pensamento original, da busca, compreensão, da imaginação, da investigação, da análise e da criação de conceitos.

6.1.2 O Ensino da Filosofia

Ao deparar-se com os problemas e por meio da leitura dos textos filosóficos, espera-se que o estudante possa pensar, discutir, argumentar, e, que, nesse processo, crie e recrie para si os conceitos filosóficos, ciente de que não há conceito simples.

Não há nenhuma razão para que os conceitos se sigam eternizem-se. Nesse sentido, “um filósofo não pára de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 34). A cada momento, ele está preocupado com questões distintas e problemas específicos. O conceito criado a partir dessas circunstâncias se identifica às particularidades de cada situação filosófica e pode, assim, reorganizar seus componentes ou criar novos.

Assim, o ensino de filosofia como criação de conceitos deve abrir espaço para que o estudante possa planejar em sobrevôo sobre todo o vivido, a fim de que consiga à sua maneira também, cortar, recortar a realidade e criar conceitos. Essa ideia de criação de conceitos como resultado da atividade filosófica no Ensino Médio



não deve ser confundida com a perspectiva acadêmica de alta especialização, ou seja, o que se pretende é o trabalho com o conceito na dimensão pedagógica.

Existem formas diversificadas de trabalhar os conhecimentos filosóficos nos currículos escolares. Por isso, os conteúdos estruturantes devem ser trabalhados na perspectiva de fazer com que os estudantes pensem os problemas com significado histórico e social e analisem a partir dos textos filosóficos que lhes forneçam subsídios para que pesquisem, façam relações e criem conceitos.

A atividade filosófica centrada, sobretudo no trabalho com o texto, propiciará entender as estruturas lógicas e argumentativas, levando-se em conta o cuidado com a precisão dos enunciados, com o encadeamento e clareza das ideias e buscando a superação do caráter fragmentário do conhecimento.

Torna-se necessário que o docente tenha uma ação consciente para não praticar uma leitura em que o texto seja um fim em si mesmo. O domínio do texto é necessário. O problema está no formalismo e no tecnicismo estrutural da leitura, que desconsidera, quando não descarta, a necessidade da compreensão do contexto histórico, social e político da sua produção, como também da sua própria leitura.

Tal reflexão enseja analisar a função do professor de Filosofia no Ensino Médio, que consiste, basicamente, em pensar de maneira filosófica para construir espaços de problematização compartilhados com os estudantes, a fim de articular os problemas da vida atual com as respostas e formulações da história da Filosofia e com a criação de conceitos.

O trabalho do professor poderá assegurar ao estudante a experiência daquilo que é específico da atividade filosófica, ou seja, a criação de conceitos. Esse exercício poderá manifestar-se ao refazer o percurso filosófico. O professor propõe problematizações, leituras e análise de textos, organiza debates, sugere pesquisas e sistematizações. O ensino de Filosofia tem uma especificidade que se concretiza na relação do estudante com os problemas, na busca de soluções nos textos filosóficos por meio da investigação, no trabalho direcionado à criação de conceitos.



6.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

6.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Filosofia

A) ESTRUTURANTE: O MITO E A FILOSOFIA

BÁSICOS: *Saber mítico;*

Saber filosófico;

Relação Mito e Filosofia;

Atualidade do mito;

O que é Filosofia?

ESPECÍFICOS: A pólis e o nascimento da filosofia / Os Deuses e Heróis Gregos / O mito de Édipo e sua relação com o homem contemporâneo / *Os mitos do folclore afro-brasileiro / O surgimento da razão na Pólis Grega / Os pensadores de Mileto / Os filósofos pré-socráticos / Sofistas: os mestres do convencimento / Sócrates e o papel da filosofia / Platão e o mundo das idéias / O mito da caverna / Aristóteles e a felicidade do homem / O reflexo do pensamento filosófico antigo nos dias atuais.

*(Conforme lei 39/03 – História e cultura afro-brasileira)

B) ESTRUTURANTE: TEORIA DO CONHECIMENTO

BÁSICOS: *Possibilidade do conhecimento;*

As formas de conhecimento

O problema da verdade;

A questão do método;

Conhecimento e lógica.

ESPECÍFICOS: As condições do conhecimento / Sujeito e objeto / O ceticismo absoluto / O ceticismo relativo / O dogmatismo e a certeza da verdade / O Criticismo / A experiência sensorial / A confiança exclusiva na razão: Racionalismo / Noções de lógica: proposições e tabela verdade.

C) ESTRUTURANTE: ÉTICA

BÁSICOS: *Ética e moral;*



Pluralidade ética;

Ética e violência;

Razão, desejo e vontade;

Liberdade: autonomia do sujeito e a necessidade das normas.

ESPECÍFICOS: A conceituação de moral e de valores / A ética e seu objeto / A moral e o Direito / A consciência moral e a liberdade / *O dever ético e legal de preservarmos o meio ambiente / **O dever moral de preservarmos a saúde do próprio corpo humano / ***Causas da violência na atualidade e o compromisso ético por parte da sociedade / A ética grega / A ética Cristã / A ética na Idade Moderna / A crítica aos valores morais: Kant, Hegel, Nietzsche, e Kierkegaard. / A reconstrução ética de Deleuze.

(* Conforme lei 9799/95 – Educação Ambiental, ** Conforme instrução de Prevenção ao uso indevido de substâncias entorpecentes, *** Conforme instrução de combate à violência contra criança e adolescente).

D) ESTRUTURANTE: FILOSOFIA POLÍTICA

BÁSICOS: *Relações entre comunidade e poder;*

Liberdade e igualdade política;

Política e Ideologia;

Esfera pública e privada;

Cidadania formal e/ou participativa.

ESPECÍFICOS: As primeiras idéias sobre a política: pensamento grego / As formas e manifestações de poder / Weber e a concepção de Estado / Estado: Origem e funções / A função do Estado Brasileiro / O sistema político nacional e a tripartição dos poderes de Montesquieu / Maquiavel e a relativização da moral na política / Hobbes, Locke e Rousseau / *O exercício da cidadania: direitos e deveres. / A democracia e a ditadura.

(*Conforme sugestão da SEED para inclusão da Educação Fiscal)

E) ESTRUTURANTE: FILOSOFIA DA CIÊNCIA



BÁSICOS: *Concepções de ciência;*
A questão do método científico;
Contribuições e limites da ciência;
Ciência e ideologia;
Ciência e ética.

ESPECÍFICOS: O método científico / As leis e teorias científicas / A provisoriedade das leis científicas / Albert Einstein: vida e obra / A crise na ciência / Karl Popper, o critério de falseabilidade e a construção de uma ética libertadora / O mito da ciência na atualidade / A influência da ciência no nosso dia-dia / A Ciência no Brasil Contemporâneo.

F) ESTRUTURANTE: ESTÉTICA

BÁSICOS: *Natureza da arte;*
Filosofia e arte;
Categorias estéticas – feio, belo, sublime, trágico, cômico, grotesco, gosto, etc.
Estética e sociedade

ESPECÍFICOS: A Filosofia da arte / A conceituação do belo / A arte como fenômeno social / A música e sua influência no cotidiano do homem / A arte e a educação / *A diversidade de gosto na arte e na vida.

(Conforme instrução da SEED, referente ao tema diversidade sexual).

6.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

1) A mobilização para o conhecimento

Serão utilizados diferentes recursos para que os estudantes se mobilizem, se predisponham à criação de conceitos autônomos. Dentre tais recursos podemos citar: textos de revistas e jornais, músicas, filmes, documentários, apresentações na TV pen drive, temas polêmicos das mais variadas áreas gerados em nossa sociedade. Tais conteúdos auxiliarão os estudantes na correlação do pensamento filosófico com a realidade.



2) *A problematização*

A partir do tema proposto, os alunos deverão averiguar os problemas filosóficos pelos mais variados aspectos: seus pontos positivos e negativos, sua causa e seus efeitos. Imprescindível também é a relação do referido problema com a própria vida do estudante. Esta etapa deverá sempre ser auxiliada constantemente pelo docente com certo rigorismo lógico e densidade de conteúdo, para não se cair no reducionismo filosófico.

3) *A investigação*

Nesta etapa, já obtida a problematização, é de fundamental importância que nos voltemos para o estudo dos pensadores da filosofia. O pensamento é uma construção histórica e gradual e devemos investigar os diferentes estágios da abordagem filosófica sobre um mesmo problema. Com essa “visão do todo” poderemos buscar uma reflexão atual e crítica sobre o tema proposto.

4) *A criação de conceitos.*

A criação de conceitos pode ser considerado um dos ápices da atividade filosófica (bem como a criação de questionamentos adequados). Temos a consciência de que tal feito é, infelizmente, reduzido a um número pequeno de filósofos na atualidade, que contribuem efetivamente na construção da história da filosofia. Apesar das limitações em sala de aula, os estudantes devem ser estimulados a “criarem seus próprios conceitos” de uma maneira à fugir do senso comum e a buscarem um senso crítico autônomo em relação à filosofia e a própria vida. Devem ser constantemente encorajados nesse objetivo.



6.4 AVALIAÇÃO

6.4.1 Critérios de Avaliação

O processo de avaliação tem por escopo um diálogo contínuo com o estudante, além de diagnosticar o andamento da construção de conceitos. Deve-se levar em consideração também as experiências de vida do aluno, suas relações com a realidade, seu microcosmo. Uma avaliação de Filosofia que se resumisse a averiguar conteúdos históricos da disciplina seria antes uma simples repetição, algo que é ineficaz em termos educacionais. Como bem citado nas DCE'S atuais, o sentido da avaliação só se revela na própria experiência do filosofar.

Neste tópico são apresentados, ainda que de maneira sucinta, os principais critérios de avaliação. Espera-se que o estudante possa, ao final do ensino médio:

- a) Compreender, Pensar e Problematizar os conceitos básicos dos diversos conteúdos estruturantes da disciplina
- b) Elaborar respostas adequadas aos problemas suscitados.
- c) Argumentar de forma escrita ou oral suas opiniões, com densidade de conteúdo.
- d) Construir idéias de caráter intuitivo e inusitado relacionado aos conteúdos estruturantes.
- e) Visualizar a correlação existente entre os temas trabalhados e a realidade social
- f) Dominar os conceitos já apreendidos pelos pensadores no transcorrer da história e a partir disso, rediscuti-los.
- g) Refletir sobre os corolários do elo entre filosofia e as demais áreas do conhecimento humano.

6.4.2 Instrumentos de Avaliação

- a) Debates promovidos no qual serão avaliados a capacidade reflexiva e argumentativa do estudante.
- b) Trabalhos de Pesquisa Bibliográfica.
- c) Avaliações escritas.



- d) Leitura e interpretação de textos de filosofia em sala de aula.
- e) Tarefas oriundas do uso do livro didático de filosofia.
- f) Trabalhos elaborados a partir das experiências de vida do aluno: pesquisa in loco e pesquisas em sites especializados.



REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. e MARTINS, M. H. P. **Temas de Filosofia** – 2ª Ed. São Paulo, Moderna, 1998.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2007.

CHAUÍ, M. **Filosofia Série Brasil: Ensino Médio, volume único.** São Paulo: Ática, 2005.

COTRIM, G. **Fundamentos de Filosofia: história e grandes temas** – 16 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

POPPER, K. R. **Sociedade Aberta e seus inimigos.** São Paulo, EDUSP, 1974.

_____, **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo, Cultrix, 1993.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas.** Ed. Loyola, São Paulo, 2002.

RAWLS, J. **História da Filosofia Moral.** Martins Editora, 2008.

REALE, G. E ANTISSERI, D. **História da Filosofia.** Ed. Paulus, 2006. Vols. 1, 2 e 3.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **Coord. Prof. Edson Pegoraro. 2009.**



PROPOSTA CURRICULAR

FÍSICA

ENSINO MÉDIO



7 DISCIPLINA DE FÍSICA – ENSINO MÉDIO

7.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA

A disciplina de Física deve procurar mostrar a ciência como construção humana, sujeita à influência de fatores sociais, econômicos e culturais do seu tempo. Essa abordagem tem como finalidade mostrar que a ciência não é um corpo de conhecimentos acabados, mas é dinâmica pelo desenvolvimento tecnológico e suas teorias estão sujeitas à mudanças.

O ensino da Física contribuirá para a formação de uma cultura científica efetiva, que permita ao indivíduo a interpretação dos fatos, fenômenos e processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza e como parte da natureza em transformação.

A Física deve educar pra a cidadania , contribuindo para o desenvolvimento de um sujeito crítico capaz de compreender a cultura científica e tecnológica do seu tempo.

Para que o estudo da Física se torne interessante deve relacionar a realidade criada pela ciência e a realidade da vida cotidiana dos educandos.

7.1.1 Objetivos Gerais da disciplina de Física

- Trabalhar conceitos físicos, desenvolvimento tecnológico, história da ciência, relacionando-os ao cotidiano do aluno.
- Contribuir para a formação de uma cultura científica efetiva, permitindo ao educando a interpretação de fatos, fenômenos e processos naturais.
- Possibilitar a formação científica valorizando a abordagem de conteúdos específicos até suas implicações históricas.
- Preparar o aluno para que possa dar continuidade a seus estudos.



7.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA

7.2.1 Conteúdos Básicos da disciplina de Física

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Por serem conhecimentos fundamentais, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e, sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e nível de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.



O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

7.2.2 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Física



CONTEÚDOS ESTRUTURANTES - MOVIMENTO

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Momentum e inércia Conservação de quantidade de movimento (momentum) Variação da quantidade de movimento = Impulso 2ª Lei de Newton 3ª Lei de Newton e condições de equilíbrio	Os conteúdos básicos devem ser abordados considerando-se: <ul style="list-style-type: none">o contexto histórico-social, discutindo a construção científica como um produto da cultura humana sujeita ao contexto de cada época;a Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência – uma forma de trabalhar é a utilização de textos originais traduzidos para o português ou não, pois entende-se que eles contribuem para aproximar estudantes e professores da produção científica, a compreensão dos conceitos formulados pelos cientistas e os obstáculos epistemológicos encontrados;o reconhecimento da Física como um campo teórico, ou seja, consideram-se prioritários os conceitos fundamentais que dão sustentação à teoria dos movimentos, pois se entende que, para ensinar uma teoria científica, é necessário o domínio e a utilização de linguagem própria da ciência, indispensável e inseparável do pensar ciência. Portanto, é fundamental o domínio das ideias, das leis, dos conceitos e definições presentes na teoria e sua linguagem científica;as relações da Física com a Física e com outros campos do conhecimento;o contexto social dos estudantes, seu cotidiano e os jogos e brincadeiras que fazem parte deste cotidiano;as concepções dos estudantes e a História da evolução dos conceitos e ideias em Física como possíveis pontos de partida para problematizações;que a ciência dos movimentos não se esgota em Newton e seus sucessores. Propõe-se uma discussão em conjunto com o quadro teórico da Física no final do século XIX, em especial as dúvidas que inquietavam os cientistas a respeito de algumas questões que envolviam o eletromagnetismo, as tentativas	Do ponto de vista clássico, o conceito de momentum implica na concepção de intervalo de tempo, deslocamento, referenciais e o conceito de velocidade. Espera-se que o estudante: <ul style="list-style-type: none">formule uma visão geral da ciência (Física), presente no final do século XIX e compreenda a visão de mundo dela decorrente;compreenda a limitação do modelo clássico no estudo dos movimentos de partículas subatômicas, a qual exige outros modelos físicos e outros princípios (entre eles o da Incerteza);perceba (do ponto de vista relativístico e quântico) a necessidade de redefinir o conceito de massa inercial, espaço e tempo e, como consequência, um conceito básico da mecânica clássica: trajetória;compreenda o conceito de massa (nas translações) como uma construção científica ligada à concepção de força, entendendo-a (do ponto de vista clássico) como uma resistência à variação do movimento, ou seja, uma constante de movimento e o momentum como uma medida dessa resistência (translação);compreenda o conceito de momento de inércia (nas rotações) como a dificuldade apresentada pelo objeto ao giro, relacionando este conceito à massa do objeto e à distribuição dessa massa em relação ao eixo de rotação. Ou seja, que a diminuição do momento de inércia implica num aumento de velocidade de giro e vice-versa;associe força à variação da quantidade de movimento de um objeto ou de um sistema (impulso), à variação da velocidade de um objeto (aceleração ou desaceleração) e à concepção de massa e inércia;entenda as medidas das grandezas (velocidade, quantidade de movimento, etc.) como dependentes do referencial e de natureza vetorial;perceba, em seu cotidiano, movimentos simples que acontecem devido à conservação de uma grandeza ou quantidade, neste caso a conservação da quantidade de movimento translacional ou linear;compreenda, além disso, a conservação da quantidade de movimento para os movimentos



	<p>de adaptar o eletromagnetismo à mecânica, o Surgimento do Princípio da Incerteza e as consequências para a física clássica;</p> <ul style="list-style-type: none">• textos de divulgação científica, literários, etc.	<p>rotacionais;</p> <ul style="list-style-type: none">• perceba que os movimentos acontecem sempre uns acoplados aos outros, tanto os translacionais como os rotacionais;• perceba a influência da dimensão de um corpo no seu comportamento perante a aplicação de uma força em pontos diferentes deste corpo;• aproprie-se da noção de condições de equilíbrio estático, identificado na 1ª lei de Newton e as noções de equilíbrio estável e instável.• reconheça e represente as forças de ação e reação nas mais diferentes situações.
Energia e o Princípio da Conservação da energia	<p>O tratamento pedagógico destes conteúdos básicos adotará uma abordagem pedagógica que considere:</p> <ul style="list-style-type: none">• o contexto histórico-social, discutindo a construção científica como um produto da cultura humana, sujeita ao contexto de cada época;• a Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência – uma forma de trabalhar é a utilização de textos originais traduzidos para o português ou não, pois se entende que eles contribuem para aproximar estudantes e professores da produção científica, a compreensão dos conceitos formulados pelos cientistas e os obstáculos epistemológicos encontrados;• o campo teórico da Física no qual a energia tem um lugar fundamental, pois se entende que para ensinar uma teoria científica é necessário o domínio e a utilização de linguagem própria da ciência, indispensável e inseparável do pensar ciência. Portanto, é fundamental o domínio das ideias, das leis, dos conceitos e definições presentes na teoria e sua linguagem científica;• as relações da Física com a Física e com outros campos do conhecimento;• textos de divulgação científica, literários, etc;• o cotidiano, o contexto social, as concepções dos estudantes e a história da evolução dos conceitos	<p>Espera-se que o estudante perceba a ideia de conservação de energia como uma construção humana, originalmente concebida no contexto da Termodinâmica, como um dos princípios fundamentais da Física e, a amplitude do Princípio da Conservação da Energia, aplicado a todos os campos de estudo da Física, bem como outros campos externos à Física.</p> <p>Assim, ao se avaliar o estudante espera-se que ele:</p> <ul style="list-style-type: none">• conceba a energia como uma entidade física que pode se manifestar de diversas formas e, no caso da energia mecânica, em energias cinética, potencial elástica e potencial gravitacional;• perceba o trabalho como uma grandeza física relacionada à transformação/variação de energia;• compreenda a potência como uma medida de eficiência de um sistema físico. Ou seja, é importante entender com que rapidez no tempo ocorrem as transformações de energia, indicada pela grandeza física potência.



	e idéias em Física como possíveis pontos de partida para problematizações.	
Gravitação	<p>Os conteúdos básicos devem ter uma abordagem que considere:</p> <ul style="list-style-type: none">• o contexto histórico-social, discutindo a construção científica como um produto da cultura humana, sujeita ao contexto de cada época;• a Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência – uma forma de trabalhar é a utilização de textos originais traduzidos para o português ou não, pois se entende que eles contribuem para aproximar estudantes e professores da produção científica; a compreensão dos conceitos formulados pelos cientistas e os obstáculos epistemológicos encontrados;• as relações da Física com a Física e com outros campos do conhecimento;• o cotidiano, as concepções dos estudantes e a história da evolução dos conceitos e idéias em Física como possíveis pontos de partida para problematizações;• textos de divulgação científica, literários, etc;• o modelo científico presente na gravitação newtoniana a contemporaneidade da gravitação através da Teoria da Relatividade Geral.	<p>Espera-se que o estudante compreenda a Lei da Gravitação Universal como uma construção científica importante, pois unificou a compreensão dos fenômenos celestes e terrestres, cujo resultado sintetiza uma concepção de espaço, matéria e movimento, desde os primeiros estudos sobre a natureza até Newton. Assim, ao se avaliar o estudante, espera-se que ele:</p> <ul style="list-style-type: none">• associe a gravitação com as leis de Kepler;• identifique a massa gravitacional diferenciando-a da massa inercial, do ponto de vista clássico.• compreenda o contexto e os limites do modelo newtoniano tendo em vista a Teoria da Relatividade Geral.



CONTEÚDO ESTRUTURANTE – TERMODINÂMICA

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
Leis da Termodinâmica: Lei zero da Termodinâmica 1ª Lei da Termodinâmica 2ª Lei da Termodinâmica	<p>A abordagem teórico-metodológica para estes conteúdos básicos deve considerar:</p> <ul style="list-style-type: none">o contexto histórico-social, discutindo a construção científica como um produto da cultura humana, sujeita ao contexto de cada época;a Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência – uma forma de trabalhar é a utilização de textos originais traduzidos para o português ou não, pois se entende que eles contribuem para aproximar estudantes e professores da produção científica, a compreensão dos conceitos formulados pelos cientistas e os obstáculos epistemológicos encontrados;o reconhecimento da Física como um campo teórico, ou seja, considera-se prioritário os conceitos e ideias fundamentais que dão sustentação ao corpo teórico da termodinâmica, pois se entende que para ensinar uma teoria científica é necessário o domínio e a utilização de linguagem própria da ciência, indispensável e inseparável do pensar ciência. Portanto, é fundamental o domínio das ideias, das leis, dos conceitos e definições presentes na teoria e sua linguagem científica;as relações da Física com a Física e com outros campos do conhecimento;o cotidiano, as concepções dos estudantes e a história da evolução dos conceitos e ideias em Física como possíveis pontos de partida para problematizações;utilização de experimentação para formulação e discussão de conceitos e ideias;textos de divulgação científica, literários, etc.	<p>Tem-se como expectativa que o estudante compreenda o quadro teórico da termodinâmica, composto por ideias expressas nas suas leis e em seus conceitos fundamentais: temperatura, calor e entropia.</p> <p>Assim, ao se avaliar o estudante, espera-se que ele:</p> <ul style="list-style-type: none">compreenda a Teoria Cinética dos Gases como um modelo construído e válido para o contexto dos sistemas gasosos com comportamento definido como ideal e fundamental para o desenvolvimento das ideias na termodinâmica;formule o conceito de pressão de um fluido, seja ele um líquido ou um gás, e extrapole o conceito a outras aplicações físicas;entenda o conceito de temperatura como um modelo baseado nas propriedades de um material, não uma medida, de fato, do grau de agitação molecular em um sistema;diferencie e conceitue calor e temperatura, entendendo o calor como uma das formas de energia, o que é fundamental para a compreensão do quadro teórico da termodinâmica;compreenda a primeira lei como a manifestação do Princípio da Conservação de Energia, bem como a sua construção no contexto da termodinâmica e a sua importância para a Revolução Industrial a partir do entendimento do calor como forma de energia;associe a primeira lei à ideia de produzir trabalho a partir de um fluxo de calor.compreenda os conceitos de capacidade calorífica e calor específico como propriedade de um material identificável no processo de transferência de calor. <p>Da mesma forma, o conceito de calor latente;</p> <ul style="list-style-type: none">identifique dois processos físicos: a) os reversíveis e b) os irreversíveis, que vêm acompanhados de uma degradação de energia enunciada pela segunda lei. Esse princípio físico deve ser compreendido como tão universal quanto o de conservação de energia e sugere um estudo da entropia;compreenda a entropia, uma grandeza que pode variar em processos espontâneos e artificiais, como uma medida de desordem e probabilidade;



CONTEÚDOS ESTRUTURANTES - ELETROMAGNETISMO

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
<p>Carga, corrente elétrica, campo e ondas eletromagnéticas</p> <p>Força eletromagnética</p> <p>Equações de Maxwell: Lei de Gauss para eletrostática/Lei de Coulomb, Lei de Ampère, Lei de Gauss magnética, Lei de Faraday)</p>	<p>O tratamento pedagógico destes conteúdos básicos deverá considerar:</p> <ul style="list-style-type: none">o contexto histórico-social da construção científica entendida como um produto da cultura humana, sujeita aos determinantes de cada época;a Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência – uma forma de trabalhar é a utilização de textos originais traduzidos para o português ou não, pois se entende que eles contribuem para aproximar estudantes e professores da produção científica, a compreensão dos conceitos formulados pelos cientistas e os obstáculos epistemológicos encontrados;o reconhecimento da Física como um campo teórico com conceitos fundamentais que dão sustentação ao eletromagnetismo, bem como o domínio das ideias, das leis, dos conceitos e definições presentes na teoria e sua linguagem científica;as relações da Física com a Física e com outros campos do conhecimento;o contexto social dos estudantes, suas concepções, seu cotidiano, possíveis pontos de partida para problematizações;textos de divulgação científica, literários, etc;experimentação para discussão das idéias e conceitos do eletromagnetismo.	<p>Espera-se que o estudante:</p> <ul style="list-style-type: none">compreenda a teoria eletromagnética, suas ideias, definições, leis e conceitos que a fundamentam.compreenda a carga elétrica como um conceito central no eletromagnetismo, pois todos os efeitos eletromagnéticos estão ligados a alguma propriedade da carga.compreenda que a carga tanto cria quanto sente o campo de outra carga, mas o campo de uma carga não se altera na presença de outra carga. Assim, a ideia de campo deve ser entendida como um ente que é inseparável da carga. Deseja-se que o estudante entenda essa ideia de campo como uma entidade teórica criada no eletromagnetismo, pois ele é básico para a teoria e mediador da interação entre cargas;compreenda as leis de Maxwell como um conjunto de leis que fornecem a base para a explicação dos fenômenos eletromagnéticos;entenda o campo como uma entidade física dotado de energia;aprenda o modelo teórico utilizado para explicar a carga e o seu movimento (a corrente elétrica), a partir das propriedades elétricas dos materiais;associe a carga elétrica elementar à quantização da carga elétrica;conheça as propriedades elétricas dos materiais, como por exemplo, a resistividade e a condutividade;conheça as propriedades magnéticas dos materiais;entenda corrente elétrica e força como entes físicos que aparecem associados ao campo;reconheça as interações elétricas como as responsáveis pela coesão dos sólidos, pelas propriedades apresentadas pelos líquidos (viscosidade, tensão superficial) e propriedades dos gases;compreenda a força magnética como o resultado da ação do campo magnético sobre a corrente elétrica;entenda o funcionamento de um circuito elétrico, identificando os seus elementos constituintes;conceba a energia potencial elétrica



		<p>como uma das muitas formas de manifestação de energia, como a nuclear e a eólica.</p> <ul style="list-style-type: none">• compreenda a potência elétrica como uma medida de eficiência de um sistema elétrico;• perceba o trabalho elétrico como uma grandeza física relacionada à transformação/ variação de energia elétrica.
A natureza da luz e suas propriedades	<p>O tratamento pedagógico destes conteúdos básicos deverá considerar:</p> <ul style="list-style-type: none">• que o estudo da ondulatória deve se iniciar pelas ondas mecânicas, pois são mais “visíveis” ou perceptíveis no cotidiano. No entanto, as ondas eletromagnéticas, entre elas a luz visível, também estão presentes no dia-a-dia, porém o modelo matemático para ondas não encontra uma correspondência direta com este fenômeno, sendo ótimo para mostrar a diferença entre modelo e fenômeno, diferenciando real do abstrato.• o contexto histórico-social da construção científica entendida como um produto da cultura humana, sujeita aos determinantes de cada época;• a Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência – uma forma de trabalhar é a utilização de textos originais traduzidos para o português ou não, pois se entende que eles contribuem para aproximar estudantes e professores da produção científica, a compreensão dos conceitos formulados pelos cientistas e os obstáculos epistemológicos encontrados;• o reconhecimento da Física como um campo teórico com conceitos fundamentais que dão sustentação ao eletromagnetismo, bem como o domínio das ideias, das leis, dos conceitos e definições presentes na teoria e sua linguagem científica;• as relações da Física com a Física e com outros campos do conhecimento;• o contexto social dos estudantes, suas concepções, seu cotidiano,	<p>A partir da formulação das equações de Maxwell e a comprovação experimental de Hertz, a luz passou a ser entendida como uma entidade eletromagnética. No entanto, estudos realizados no final do século XIX e início do século XX levaram ao estabelecimento da natureza corpuscular da luz (os quanta). Isso contribui para a apresentação da Física como uma ciência construída e em construção. Dessa forma, ao se avaliar o estudante espera-se que ele:</p> <ul style="list-style-type: none">• entenda o propósito do estudo da luz no contexto do eletromagnetismo;• conceba a luz como parte da radiação eletromagnética, localizada entre as radiações de alta e baixa energia, que manifesta dois comportamentos, o ondulatório e o de partícula, dependendo do tipo de interação com a matéria;• entenda os processos de desvio da luz, a refração que pode ocorrer tanto com a mudança do meio quanto com a alteração da densidade do meio, além do processo de reflexão, no qual a luz é desviada sem mudança de meio;• entenda os fenômenos luminosos como os de reflexão total, reflexão difusa, dispersão e absorção da luz, dentre outros importantes para a compreensão de fenômenos cotidianos que ocorrem simultaneamente na natureza, porém, às vezes um ou outro se sobressai;• associe fenômenos cotidianos relacionados à luz como por exemplo: a formação do arco-íris, a percepção das cores, a cor do céu dentre outros, aos fenômenos luminosos estudados;• compreenda a luz como energia quantizada que, ao interagir com a matéria, apresenta alguns comportamentos que são típicos de partículas (por exemplo, o efeito fotoelétrico) e outros de ondas (por exemplo, a interferência luminosa), ou seja, entenda a luz a partir do



	possíveis pontos de partida para problematizações; • textos de divulgação científica, literários, etc; • experimentação para discussão das ideias e conceitos do eletromagnetismo.	comportamento dual; • extrapole o conhecimento da dualidade onda-partícula à matéria, como por exemplo ao elétron.
--	--	--

7.2.3 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade

No plano de trabalho docente estes temas serão abordados de forma contextualizada articulado aos conteúdos e especificidades da disciplina.

A Educação Ambiental Lei 9799/95 e a Educação Fiscal serão trabalhados no 2º ano. Ao estudar os conteúdos de termodinâmica os alunos poderão compreender temas como aquecimento global e efeito estufa. No 3º ano este assunto será trabalhado por ocasião do estudo das formas de produção de energia elétrica, relacionando e debatendo sobre os problemas ambientais causados pela implantação dos diferentes tipos de usinas.

A história e cultura afro-brasileira Lei 39/03, bem como situações em que se observam atos de racismo ou intolerância serão trabalhados ao longo do ano, sempre que se fizer necessário e durante atividades desenvolvidas na escola na semana da consciência negra, em novembro e outros projetos.

Os demais temas: Prevenção ao uso indevido de drogas, enfrentamento a violência contra a criança e o adolescente, gênero e diversidade sexual, serão trabalhados oportunamente e de maneira interdisciplinar, participando das atividades e projetos propostos pela escola.

O professor deve incorporar situações que promovam uma leitura crítica de livros, jornais, rádio, televisão, filmes e Internet no decorrer do processo educativo.

Além da leitura, poderão ser utilizados no tratamento pedagógico, filmes que após sua exibição, deverá ser promovido para discussão articulada com a realidade do aluno. Na escolha dos filmes a serem exibidos deve-se observar que nem todos os filmes são recomendados às diversas faixas etárias dos alunos e que nem todos devem ser exibidos em sua íntegra. Deve-se selecionar cenas ou trechos que se adaptem à situação.



7.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA

Uma das grandes dificuldades na transferência do conhecimento é o “como ensinar”, ou seja, qual a metodologia adequada que deve ser utilizada pelo professor para efetivar o processo ensino-aprendizagem.

Entendemos que não existe uma única metodologia, mas um conjunto de procedimentos que podem facilitar o trabalho do professor.

Os temas centrais devem ser trabalhados buscando-se a interdisciplinaridade e a contextualização, o que possibilitaria dar ao ensino da Física novas dimensões.

A construção do processo ensino-aprendizagem começa pelo Planejamento. Planejando sua ação, o professor tem a possibilidade de saber exatamente qual o ponto de partida e chegada para cada tema abordado em sua disciplina.

Para desenvolver um trabalho que promova a aprendizagem significativa por parte do aluno, podemos dispor dos seguintes recursos didáticos:

- Aulas expositivas usando transparências para integrar os conteúdos, estimulando o aluno a expor em sala seus conhecimentos prévios sobre o assunto.
- Uso de vídeos didáticos com posterior debate.
- Aulas práticas usando o laboratório ou mesmo com materiais trazidos pelos próprios alunos.
- Fazendo a interdisciplinaridade pode-se produzir textos sobre determinados temas de Física, montar peças de Teatro com temas polêmicos da Física, interpretação de música onde o autor trate de algum fenômeno físico e seminários.
- Utilização de CD-ROM com temas de Física
- Visitas técnicas programadas.



7.4 AVALIAÇÃO

A Avaliação deve ter como objetivo fundamental fornecer informações sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo, informando não apenas o aluno sobre o seu desempenho, mas, também ao professor sobre sua prática pedagógica.

Deverá ser contínua e processual, vista como instrumento dinâmico de acompanhamento pedagógico do aluno e do trabalho do professor.

O aluno poderá ser avaliado a partir da observação contínua em sala de aula, da produção de trabalhos individuais ou em grupos, da elaboração de relatórios de atividades e experiências de laboratório ou de provas e testes.

A partir do resultado das avaliações o professor poderá identificar os progressos e as dificuldades dos alunos.

A avaliação deverá ir além de quantificar os resultados de um processo ao final do ano letivo. Ela deve envolver a prática pedagógica do professor, o desempenho dos alunos e os princípios que regem a escola.



REFERÊNCIAS

AXT, R. **O papel da experimentação no ensino de Ciências.** In: Tópicos em Ensino de Ciências. Moreira, M. A; AXT, R. Porto Alegre: Sagra, 1991, p. 79 -90.

ALMEIDA, M. J. P. de; SILVA, H. C. da. (orgs.) **Linguagem, Leituras e Ensino de Ciência.** Campinas: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

ALMEIDA, M. J. P. de. **Discurso da Ciência e da Escola: Ideologia e Leituras Possíveis.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ABRANTES, P. C. C. **Newton e a Física francesa no século XIX.** In: Caderno de História e Filosofia da Ciência, Série 2, 1(1): 5-31, jan-jun, 1989, p. 5 – 31.

ALVARES, B. A. **Livro didático - análise e seleção.** In: MOREIRA, M. A; AXT, R. Tópicos em Ensino de Ciências. Porto Alegre: Sagra, 1991, p. 18-46.

ARAUJO, I. L. Introdução à filosofia da ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

BARRA, V. M. & LORENZ, K. M. **Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980.** In: Revista Ciência e Cultura 38 (12), dezembro, 1986, p. 1970-1983.

BARRETO, E. S. de S. **A avaliação da educação básica entre dois modelos.** In: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0524/.pdf. Acesso em: 28/11/2007.

BEZERRA, V. A. **Maxwell, a teoria de campo e a desmecanização da física.** In: Scientle Studia, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 177-220, 2006.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96.**

BUCUSSI, A. A. In: **Textos de apoio ao professor de física. Porto Alegre, Programa de Pós Graduação em Ensino de Física, Instituto de Física UFRGS,** v. 17, n. 3, 2006.



CARUSO, F.; ARAÚJO, R. M. X. de. **A Física e a Geometrização do mundo: Construindo uma cosmovisão científica.** Rio de Janeiro: CBPF, 1998.

CARVALHO FILHO, J. E. C. **Educação Científica na perspectiva Bachelardiana: Ensaio Enquanto Formação.** In: Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, 2006.

CHAVES, A. **Física: Mecânica.** v. 1. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Editores, 2000a.

EISBERG, R.; RESNICK R. **Física quântica.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979.

FEYNMAN. R. P. **Física em seis lições.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GARCIA, N. M. D.; JAZOMAR, V. da R.; COSTA, R. Z. V. **Área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias: algumas contribuições para a sua organização.** In: KUENZER, A. Z. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

HODSON, D. **Experimentos na ciência e no ensino de ciências.** Educational Philosophy and Theory, 20, 53 – 66, 1988. Trad.: Paulo A. Porto. In: <http://www.iq.usp.br/docentes/palporto/TextoHodsonExperimentacao.pdf> - Acesso em: 13/08/2008.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EPU, 1987.

LORENZ, K. M. **Os livros didáticos e o ensino de ciências na escola secundária brasileira no século XIX.** In: Revista Ciência e Cultura 38, n. 3, p. 426-435, março, 1986.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** In: <http://www.artmed.com.br/patiaoonline.htm>. Acesso em: outubro, 2004.

MARTINS, R. A. **Sobre o papel da História da Ciência no ensino.** Boletim da Sociedade Brasileira de História da Ciência (9): 3-5, 1990.

MARTINS, R. A. **O Universo: teorias sobre a origem e evolução.** 5. ed. São Paulo: Moderna, 1997.



MARTINS, R. A. **Física e História: o papel da teoria da relatividade.** In: Ciência e Cultura 57 (3): 25-29, jul/set, 2005.

MATTHEWS, M. R. **História, Filosofia e ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação.** In: Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 12, n. 3, p. 164-214, dez., 1995.

MENEZES, L. C. **A matéria – Uma Aventura do Espírito: Fundamentos e Fronteiras do Conhecimento Físico.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2005.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. F. **Possibilidades e Limitações das Simulações Computacionais no Ensino de Física.** In: Revista Brasileira de Ensino de Física, v.24, n. 2, Junho de 2002.

MOREIRA, M. A.; OSTERMANN, F. **Sobre o ensino do método científico.** In: Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 10, n. 2, p. 108-117, agosto de 1993.

MORTIMER, F. E. **Construtivismo, Mudança Conceitual e Ensino de Ciências: para onde vamos? Investigações em ensino de Ciências.** v.1, n. 1, abril de 1996. In: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/>. Acesso em 07/06/2005.

NEVES, M. C. D. **A História da Ciência no ensino de Física.** In: Revista Ciência e Educação, 5 (1), p. 73-81, 1998.

NEWTON, I.: **Principia, Philosophiae naturalis - principia mathematica.** São Paulo: Edusp, 1990.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas.** In: Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez, 2001, n. 18. Reunião anual da ANPED, 24^a. Caxambu: ANPED, p. 101-107.

PARANÁ/SEED. **Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – Documento elaborado para elaboração do Projeto.** Curitiba: Seed, 1994.

PARANÁ/SEED/DESG. **Reestruturação do Ensino de 2º Grau - Física.** Curitiba: SEED/Desg, 1993.



PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Física.** Curitiba SEED, 2008.

PIETROCOLA, M. **Ensino de Física: Conteúdo, metodologia e epistemologia em uma concepção integradora.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

PIETROCOLA, M; ALVES, J. de P. F. ; PINHEIRO, T. de F. **Prática interdisciplinar na formação disciplinar de professores de ciências.** In: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/n2/v8_v8_n2_a3.html. Acesso em 09/06/2005.

ROCHA, J. F. (Org.) **Origens e evolução das idéias da Física.** Salvador: Edufra, 2002.

ROSA, C. W. da; ROSA, Á. B. da. **A Teoria Histórico Cultural e o Ensino da Física.** In: Revista Iberoamericana de Educación, n. 33-6, 1-8, 2004. ISBN: 1681-5653.

SILVA, C. C. (org) **Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

SILVA, C. C.; MARTINS, R. de A. **Teoria das cores de Newton: um exemplo do uso da História da ciência em sala de aula.** In: Revista Ciência e Educação, v. 9, n. 1, p. 53-65, Campinas, 2003.

SEQUEIRA, M.; LEITE L. **A história da ciência no ensino – aprendizagem das ciências.** In: Revista Portuguesa de Educação, 1 (2), p. 29-40, 1998.

STUDART, N.; ZYLBERSZTAJN (Orgs.) **Física: Ensino Médio.** v. 7. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2006.

TAVARES, R. **Aprendizagem significativa.** In: Revista Conceitos, jul.2003/jul.2004

WUO, W. **O ensino da Física na perspectiva do livro didático.** In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: Edusf, 2003.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

247

PROPOSTA CURRICULAR

GEOGRAFIA

ENSINO MÉDIO E
ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA
2009



8 DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

8.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

A escola é um espaço muito significativo de interação social. É ali que o jovem irá desenvolver, em grande parte, sua capacidade de viver em grupo e de conviver com os diferentes. Esse papel social da escola está cada vez mais acentuado numa sociedade em que o espaço público perdeu o sentido da convivência social. Num país em que cerca de 80% da população vive na cidade, num modelo urbano fragmentado e cercado de muros, nunca o espaço da escola foi tão importante.

A temática da geografia constitui-se num acervo muito rico para esse sujeito em transformação. Dessa forma optamos pelo ensino de uma geografia crítica, que desvele a realidade, que conceda o espaço geográfico como sendo um espaço social, produzido e reproduzido pela sociedade humana, e ainda na busca da renovação da geografia como disciplina escolar, é fundamental que os alunos se percebam como atores na construção de paisagens e lugares e compreendam que as paisagens e os lugares são consequências das múltiplas interações envolvendo o trabalho social e a natureza e que dessas interações surgem os significados simbólicos e afetivos.

Falar da questão didático-pedagógica da geografia escolar nos remete a uma reflexão em torno das sérias críticas por qual passa seu ensino, como, aliás, acontece com o ensino em geral. Deve-se a isto à tradicional postura da geografia e do professor, que consideram como importante no processo educativo: os dados, as informações, o elenco de curiosidades, os conhecimentos gerais, as localizações, enfim, o conteúdo acessório, como lembra-nos Brabant (1989, p.18-19).

Discurso descritivo, até determinista, a Geografia na escola elimina, na sua forma constitutiva, toda preocupação de explicação. A primeira preocupação é descrever em lugar de explicar; inventariar em lugar de analisar e de interpretar. Essa característica é reforçada pelo enciclopedismo e avança no sentido de uma despolitização total.

Esse escopo, herança do século XIX, interfere no caráter propedêutico de uma geografia voltada para a cidadania, pois não consegue formar e manter



conceitos geográficos válidos cientificamente e relevantes socialmente, existindo um predomínio forte de um ensino alinhado com apenas uma orientação paradigmática da geografia e, em muitas situações didáticas verifica-se: a negligência em relação ao ensino da geografia física em favor de uma maximização da geografia humana; a negligência – na verdade, o desaparecimento quase completo de sala de aula e dos livros didáticos – da geografia regional, em termos da caracterização e da descrição das macro-regiões do mundo; descaso – quando não abandono completo – de práticas cartográficas e, até mesmo, do uso de Atlas, como também, das técnicas de tratamento computacional das informações geográficas (geoprocessamento – SIG), existindo, portanto, um atraso desnecessário.

A propósito, a dimensão social de construção do espaço geográfico, tem uma literatura bastante difundida no meio científico, não apenas pelos “novos geógrafos”, mas também por pensadores de outras áreas, contudo a situação de atraso ainda é persistente no cotidiano da escola. Desta feita, dificilmente o ensino, ora apresentado, contribuirá para que os sujeitos em aprendizagem expressem livremente o desenvolvimento de suas idéias, de suas atitudes e os procedimentos que lhes são característicos frente ao mundo que se globaliza desigualmente.

A nosso ver essa questão pode ser colocada num plano anterior decorrente de uma escola estruturada a partir de uma divisão intelectual e técnica do trabalho em que se surgia um “adestramento docente” para que o professor exercesse apenas a função de executor de planos, projetos educativos e metodologias pensadas por outrem num espaço e tempo controlados e/ou vigiados (FOUCAULT, 1987). Dessa forma, os impedindo de pensar sobre a função social do ensino da Geografia no contexto da vivência da sala de aula, da hierarquia da instituição escolar e da sociedade. Essa situação foi vivificada no processo de elaboração dos PCN como aponta Katuta & Souza (2001, p.73) A geografia vista de dentro, por quem trabalha com pesquisa e ensino, da educação básica à universidade, pode se apresentar como uma disciplina extrema e perigosamente ideológica por ela manifestar uma determinada concepção de homem, de sociedade e de mundo.

Nesse sentido, o professor de Geografia precisa refletir sobre o caráter contraditório da educação e relacionar dialeticamente a sua teoria com a sua prática cotidiana, pois como coloca Freire (1988, p. 17) “toda prática contém uma teoria, ambas são indissociáveis e se constroem reciprocamente”. É mister explicitar,



portanto, a teoria praticada para que se possa buscar a sua compreensão e a sua essência. Se essa intencionalidade for assumida pelo professor no âmbito escolar poderá constituir-se em ações concretas para uma prática educativa autêntica, pois é o professor quem vivencia o dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem e é só através da relação desse com os alunos que se pode construir uma base sólida nesse sentido.

Giroux (1986, p. 258-259) nos alerta que a cultura dominante não está apenas entranhada na forma e no conteúdo do conhecimento expressos claramente, mas é constantemente reproduzida naquilo que se denomina currículo oculto. Isto se refere às normas, aos valores, as atitudes que são inculcadas e solicitadas no âmbito educativo sem que se perceba a naturalização dos limites impostos nas relações que se estabelecem na vida cotidiana, dentro da escola e na sala de aula.

Mello (1988), Fernández-Enguita (1989), Gramsci (1968) e Marx (1984) elaboraram críticas contundentes à dominação cultural. Os autores nos incitam, em suas obras, a reflexão da prática pela pedagogia da transformação e não à manutenção e o ajustamento da sociedade a lógica funcionalista, sintetizando assim, que o poder a serviço da dominação nunca é total.

De sorte, que podemos refletir e questionar o papel dos sistemas educativos na sociedade contemporânea, pelo viés da geografia que ensinamos, e assim, contribuir para a formação de pessoas participativas e críticas. Nossa prática incita a formação de pessoas eruditas, reflexivas ou utilitárias? Nossa didática fomenta a capacidade da participação, do diálogo, da autonomia, da reflexão ou da submissão? Permite a aspiração de uma sociedade cooperada ou individualista, tecnicada ou classista?.

É interessante reconhecer que o estudo da geografia deve ser conseqüente para os alunos, suas experiências concretas deverão ter interligação e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a ligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem. “Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele” (RESENDE, 1986, p. 20). É preciso, então, preparar o aluno para que ele compreenda o valor do seu espaço e de sua ação nele para ele” (RESENDE, 1986, p. 20).



O espaço geográfico hoje, como nos legou Milton Santos (2002, 1986) é concebido como um conjunto de sistemas de objetos, de sistemas de ações e de sistemas de informações, ultrapassa a mera visão da materialidade como teatro de ação, mas é condição para a ação, e é a partir desse entendimento que surge o homem livre que igualmente se afirmará no grupo. Visto dessa forma, o ensino da Geografia terá por finalidade formar pessoas capazes de se situar corretamente no mundo e de influenciar a sociedade humana como um todo. É inconcebível uma educação feita mercadoria, porque ela reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. “Essa educação setorial, profissional e consumista só (re) produz gente deseducada para a vida” (SANTOS, 1997).

É na sala de aula, cenário vivo de interações por excelência, que se intercambiam explícita ou tacitamente idéias, valores e interesses diversos seguidamente enfrentados pela “lógica da preparação para o mercado de trabalho”. Diríamos que a escola é democrática? Certamente a escola é uma contradição onde à ideologia da igualdade de oportunidade se desenvolve lenta, mas decisivamente o processo de classificação, de exclusão das minorias, e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e para a participação social.

Dessa forma, refletir a práxis pedagógica é o caminho para verificar se ela reproduz os valores dominantes ou se ela liberta os indivíduos. Ao nos posicionarmos, avançamos na busca de uma sociedade mais humanitária, pois sempre haverá a consideração da interação eu-outro-mundo. Deveremos reconhecer que no âmbito da atividade educativa, poderemos preparar os educandos para o trabalho, para a vida social e para a cultura da consciência sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e ainda sem aliená-los.

Assim, se faz necessário que a ação educativa represente na sua prática efetiva, um decidido investimento na consolidação da força construtiva dessas mediações, sempre tentando reverter seu potencial alienador para aderir à construção de uma cidadania realmente ativa, pois a prática pedagógica não é destituída de sentido político. Querendo ou não os professores, tendo ou não a consciência dessa realidade, seu trabalho é necessariamente político. Nem mesmo a ingenuidade dos que têm plena convicção do caráter desinteressado de sua prática educativa elimina essa dimensão política. Numa palavra, o político constitui o



próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, com tal, inserido na luta concreta dos homens (FREIRE, 1997).

É mais do que necessário, que o processo didático-pedagógico do ensino da geografia em sua cotidianidade, contemple a emergência de uma realidade mais justa, capaz de alfabetizar o aluno para a leitura que se tem e se pode ter de mundo, bem como ajudá-los para que possam situar-se e apropriar-se dessa realidade de forma consciente, se conhecendo como sujeito social, construtor do seu espaço, pois é a partir da apropriação do espaço nas materializações diversas e de todas as ordens, próximas ou distantes, que os homens poderão transformá-lo e dispor de uma melhor qualidade de vida, no concernente à cidadania.

8.1.1 Objetivos da disciplina de Geografia

8.1.1.1 Objetivo Geral da disciplina de Geografia

- Desenvolver no aluno a capacidade de entender a ocupação e gestão do Espaço Geográfico, permitindo uma visão dialética dos processos de organização do espaço mundial e nacional, das relações socioeconômicas e conhecer as relações entre crescimento demográfico e estrutura econômica e social.

8.1.1.2 Objetivos Específicos da disciplina de Geografia

- Distinguir e reconhecer meio ambiente, paisagem natural e meio social, identificando seus elementos constituintes e as suas interdependências;
- Compreender o encadeamento dos elementos formadores da paisagem natural e as modificações ou impactos que a sociedade nela acarreta;
- Reconhecer os impactos ambientais ocorridos no seu lugar de vivência, podendo discutir com pertinência problemas e possíveis soluções;
- Dominar o vocabulário geográfico e utilizar diferentes linguagens, entre elas a cartográfica e compreender a escala cartográfica, utilizando-a na leitura geográfica;



- Estudar a dinâmica interna do nosso planeta e as teorias que ajudam a entender a formação da superfície terrestre.

8.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Os conteúdos deverão ser Conteúdos Estruturantes e deverão nortear o planejamento e o ensino-aprendizagem da disciplina de geografia na escola, e deve se basear na:

- Dimensão econômica do espaço geográfico;
- Dimensão política do espaço geográfico;
- Dimensão cultural e demográfica;
- Dimensão socioambiental do espaço geográfico.

E deve ter um aporte de análise relações espaço – temporal, relações sociedade – natureza. Dentro do plano de trabalho docente no Colégio estes conteúdos necessariamente farão parte dos conteúdos específicos necessários para a formação do plano no qual os conteúdos específicos precisam conter uma completa relação entre os estruturantes e básicos. Conforme exemplo:

“o conteúdo *meio urbano* é abordado ao longo do Ensino Fundamental e Médio, com complexidade crescente, considerando as diferentes escalas geográficas e a linguagem cartográfica. Na relação do *meio urbano* com a *dimensão socioambiental*, o professor poderá trabalhar o uso da água e as políticas públicas de saneamento básico nas cidades; o problema da poluição dos rios pelos dejetos urbanos, pelo lixo doméstico e industrial; a ocupação das áreas de risco, das encostas, dos mananciais e várzeas; a poluição atmosférica nas cidades, dentre outros. Sob a *dimensão cultural e demográfica*, o conteúdo *meio urbano* pode ser abordado a partir dos movimentos migratórios e suas consequências na ocupação urbana; dos movimentos sociais e suas implicações na organização do espaço urbano; das relações étnico-raciais que se estabelecem nas cidades e das diferentes identidades culturais nelas presentes. Ao analisar o *meio urbano* a partir da *dimensão econômica*, é preciso considerar as desigualdades socioeconômicas materializadas no espaço urbano; a distribuição dos espaços de produção e de consumo; as inter-relações das atividades econômicas; o processo de urbanização em relação ao uso do solo urbano e à especulação imobiliária; o processo de industrialização e a urbanização, entre outros. Na *dimensão*



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

254

Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

política, o meio urbano pode ser trabalhado, por exemplo, pela interdependência entre o campo e a cidade, sendo esta o centro das decisões econômicas e políticas; pela ação dos movimentos sociais no espaço urbano e o direito ao transporte, moradia, saneamento e saúde; pela análise da estrutura e formação das cidades globais; pela questão da formação dos microterritórios urbanos, entre outros.” Diretrizes Curriculares de Geografia (2008,p.77)



Ensino Fundamental

5ª SÉRIE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>Formação e transformação das paisagens naturais e culturais.</p> <p>Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>As relações entre campo e a cidade na sociedade capitalista.</p> <p>A evolução demográfica, a distribuição espacial da população e os indicadores estatísticos.</p> <p>A mobilidade populacional e as manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados de uma perspectiva crítica.</p> <p>Para o entendimento do espaço geográfico, faz-se necessário o uso dos instrumentos de leitura cartográfica e gráfica, compreendendo signos, legenda, escala e orientação.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações sociedade-natureza e as relações espaço-temporais são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas, sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas, com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconheça o processo de formação e transformação das paisagens geográficas. • Entenda que o espaço geográfico é composto pela materialidade (natural e técnica) e pelas ações sociais, econômicas, culturais e políticas. • Localize-se e oriente-se no espaço através da leitura cartográfica. • Identifique as formas de apropriação da natureza, a partir do trabalho e suas consequências econômicas, socioambientais e políticas. • Entenda o processo de transformação de recursos naturais em fontes de energia. • Forme e signifique os conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade. • Identifique as relações existentes entre o espaço urbano e rural: questões econômicas, ambientais, políticas, culturais, movimentos demográficos, atividades produtivas. • Entenda a evolução e a distribuição espacial da população, como resultado de fatores históricos, naturais e econômicos. • Entenda o significado dos indicadores demográficos refletidos na organização espacial. • Identifique as manifestações espaciais dos diferentes grupos culturais. • Reconheça as diferentes formas de regionalização do espaço geográfico.



6ª SÉRIE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração do território brasileiro.</p> <p>A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>As diversas regionalizações do espaço brasileiro.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>A evolução demográfica da população, sua distribuição espacial e indicadores estatísticos.</p> <p>Movimentos migratórios e suas motivações.</p> <p>O espaço rural e a modernização da agricultura.</p> <p>A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas, a(re)organização do espaço geográfico.</p> <p>A circulação de mão-de-obra, das mercadorias e das informações.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados de uma perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações sociedade-natureza e as relações espaço-temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica – signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afrobrasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Aproprie-se dos conceitos de região, território, paisagem, natureza, sociedade e lugar.• Localize-se e oriente-se no território brasileiro, através da linguagem cartográfica.• Identifique o processo de formação do território brasileiro e as diferentes formas de regionalização do espaço geográfico.• Entenda o processo de formação das fronteiras agrícolas e a apropriação do território.• Entenda o espaço brasileiro dentro do contexto mundial, compreendendo suas relações econômicas, culturais e políticas com outros países.• Verifique o aproveitamento econômico das bacias hidrográficas e do relevo.• Identifique as áreas de proteção ambiental e sua importância para a preservação dos recursos naturais.• Identifique a diversidade cultural regional no Brasil construída pelos diferentes povos.• Compreenda o processo de crescimento da população e sua mobilidade no território.• Relacione as migrações e a ocupação do território brasileiro.• Identifique a importância dos fatores naturais e o uso de novas tecnologias na agropecuária brasileira.• Estabeleça relações entre a estrutura



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

257

Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

			<p>fundiária e os movimentos sociais no campo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Entenda o processo de formação e localização dos microterritórios urbanos.• Compreenda como a industrialização influenciou o processo de urbanização brasileira.• Entenda o processo de transformação das paisagens brasileiras, levando em consideração as formas de ocupação, as atividades econômicas desenvolvidas, a dinâmica populacional e a diversidade cultural.• Entenda como a industrialização acelerou a exploração dos elementos da natureza e trouxe consequências ambientais.• Estabeleça relação entre o uso de tecnologias nas diferentes atividades econômicas e as consequentes mudanças nas relações sócio-espaciais e ambientais.• Reconheça a configuração do espaço decirculação de mão-de-obra, mercadorias e sua relação com os espaços produtivos brasileiros.
--	--	--	---



7ª SÉRIE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p> <p>A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios do continente americano.</p> <p>A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p> <p>O comércio em suas implicações socioespaciais.</p> <p>A circulação da mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas, a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.</p> <p>O espaço rural e a modernização da agricultura.</p> <p>A evolução demográfica da população, sua distribuição espacial e os indicadores estatísticos.</p> <p>Os movimentos migratórios e suas motivações.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>Formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados de uma perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações sociedade/natureza e as relações espaço-temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afrobrasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forme e signifique os conceitos de região, território, paisagem, natureza, sociedade e lugar. • Identifique a configuração socioespacial da América por meio da leitura dos mapas, gráficos, tabelas e imagens. • Diferencie as formas de regionalização do Continente Americano nos diversos critérios adotados. • Compreenda o processo de formação, transformação e diferenciação das paisagens mundiais. • Compreenda a formação dos territórios e a reconfiguração das fronteiras do Continente Americano. • Reconheça a constituição dos blocos econômicos, considerando a influência política e econômica na regionalização do Continente Americano. • Identifique as diferentes paisagens e compreenda sua exploração econômica no continente Americano. • Reconheça a importância da rede de transporte, comunicação e circulação das mercadorias, pessoas e informações na economia regional. • Entenda como as atividades produtivas interferem na organização espacial e nas questões ambientais. • Estabeleça a relação entre o processo de industrialização e a urbanização. • Compreenda as inovações tecnológicas, sua relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas e suas consequências



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

259

Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

			<p>ambientais e sociais.</p> <ul style="list-style-type: none">• Entenda o processo de industrialização e a produção agropecuária em sua relação com a apropriação dos recursos naturais.• Reconheça e analise os diferentes indicadores demográficos e suas implicações socioespaciais.• Compreenda os fatores que influenciam na mobilidade da população e sua distribuição espacial.• Reconheça as configurações espaciais dos diferentes grupos étnicos americanos em suas manifestações culturais e em seus conflitos étnicos e políticos.• Compreenda a formação, localização e importância estratégica dos recursos naturais para a sociedade contemporânea.• Relacione as questões ambientais com a utilização dos recursos naturais no Continente Americano.
--	--	--	--



8ª SÉRIE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p> <p>A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p> <p>A revolução tecnicocientífico-informacional e os novos arranjos no espaço da produção.</p> <p>O comércio mundial e as implicações socioespaciais.</p> <p>A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.</p> <p>A evolução demográfica da população, sua distribuição espacial e os indicadores estatísticos.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>Os movimentos migratórios mundiais e suas motivações.</p> <p>A distribuição das atividades produtivas, a transformação da paisagem e a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>O espaço em rede: produção, transporte e comunicações na atual configuração territorial</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados de uma perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações sociedade-natureza e as relações espaço temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas Afrobrasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Forme e signifique os conceitos geográficos de lugar, território, natureza, sociedades, região.• Identifique a configuração socioespacial mundial por meio da leitura dos mapas, gráficos, tabelas e imagens.• Reconheça a constituição dos blocos econômicos considerando a influência política e econômica na regionalização mundial.• Compreenda a atual configuração do espaço mundial em suas implicações sociais, econômicas e políticas.• Entenda as relações entre países e regiões no processo de mundialização.• Compreenda que os espaços estão inseridos numa ordem econômica e política global, mas também apresentam particularidades.• Relacione as diferentes formas de apropriação espacial com a diversidade cultural.• Compreenda como ocorreram os problemas sociais e as mudanças demográficas geradas no processo de industrialização.• Identifique os conflitos étnicos e separatistas e suas consequências no espaço geográfico.• Entenda a importância econômica, política e cultural do comércio mundial.• Identifique as implicações socioespaciais na atuação das organizações econômicas internacionais.• Reconheça a reconfiguração das fronteiras e a formação de novos



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

261

			<p>territórios nacionais.</p> <ul style="list-style-type: none">• Faça a leitura dos indicadores sociais e econômicos e compreenda a desigual distribuição de renda.• Identifique a estrutura da população mundial e relacione com as políticas demográficas adotadas nos diferentes espaços.• Reconheça as motivações dos fluxos migratórios mundiais.• Relacione o desenvolvimento das inovações tecnológicas nas atividades produtivas.• Entenda as consequências ambientais geradas pelas atividades produtivas.• Analise as transformações na dinâmica da natureza decorrentes do emprego de tecnologias de exploração e produção.• Reconheça a importância estratégica dos recursos naturais para as atividades produtivas.• Compreenda o processo de transformação dos recursos naturais em fontes de energia.• Entenda a importância das redes de transporte e comunicação no desenvolvimento das atividades produtivas.
--	--	--	--



ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão sociambiental do espaço geográfico</p>	<p>A formação e transformação das paisagens.</p> <p>A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.</p> <p>A revolução técnicocientífica-informacional e os novos arranjos no espaço da produção.</p> <p>O espaço rural e a modernização da agricultura.</p> <p>O espaço em rede: produção, transporte e comunicação na atual configuração territorial.</p> <p>A circulação de mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações.</p> <p>Formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.</p> <p>As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.</p> <p>A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização recente.</p> <p>A evolução demográfica, a distribuição espacial da população e</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados de uma perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações sociedade-natureza e as relações espaço-temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afrobrasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproprie-se dos conceitos de região, território, paisagem, natureza e lugar. • Faça a leitura do espaço através dos instrumentos da cartografia - mapas, tabelas, gráficos e imagens. • Compreenda a formação natural e transformação das diferentes paisagens pela ação humana e sua utilização em diferentes escalas na sociedade capitalista. • Analise a importância dos recursos naturais nas atividades produtivas. • Compreenda o uso da tecnologia na alteração da dinâmica da natureza e nas atividades produtivas. • Estabeleça relação entre a exploração dos recursos naturais e o uso de fontes de energia na sociedade industrializada. • Identifique os problemas ambientais globais decorrentes da forma de exploração e uso dos recursos naturais. • Evidencie a importância das atividades extrativistas para a produção de matérias-primas e a organização espacial. • Reconheça as influências das manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos no processo de configuração do espaço geográfico. • Compreenda as ações internacionais de proteção aos recursos naturais frente a sua importância estratégica.



	<p>os indicadores estatísticos.</p> <p>Os movimentos migratórios e suas motivações.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>O comércio e as implicações socioespaciais.</p> <p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p> <p>As implicações socioespaciais do processo de mundialização.</p> <p>A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Compreenda o processo de formação dos recursos minerais e sua importância política, estratégica e econômica.• Reconheça a influência dos avanços tecnológicos na distribuição das atividades produtivas, nos deslocamentos de população e na distribuição da população.• Compreenda a importância da revolução técnico-científica informacional e sua relação com os espaços de produção, circulação de mercadorias e nas formas de consumo.• Entenda como as guerras fiscais atuam na reorganização espacial das regiões onde as indústrias se instalam.• Compreenda a importância da tecnologia na produção econômica, nas comunicações, nas relações de trabalho e na transformação do espaço geográfico.• Analise as novas tecnologias na produção industrial e agropecuária como fator de transformação do espaço.• Identifique a concentração fundiária resultante do sistema produtivo agropecuário moderno.• Entenda a importância das redes de comunicação e de informação na formação dos espaços mundiais.• Reconheça a importância da circulação das mercadorias, mão-de-obra, capital e das informações na organização do espaço mundial.• Analise a expansão das fronteiras agrícolas, o uso das técnicas agrícolas na atualidade e sua repercussão ambiental e social.• Identifique a relação entre a produção industrial e
--	--	--



			<p>agropecuária e os problemas sociais e ambientais.</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconheça as interdependências econômicas e culturais entre campo e cidade e suas implicações socioespaciais.• Compreenda as relações de trabalho presentes nos espaços produtivos rural e urbano.• Relacione o processo de urbanização com as atividades econômicas.• Compreenda o processo de urbanização considerando as áreas de segregação, os espaços de consumo e de lazer e a ocupação das áreas de risco.• Entenda o processo de crescimento urbano e as implicações socioambientais.• Compreenda que os espaços de lazer são também espaços de trabalho, consumo e de produção.• Compreenda a espacialização das desigualdades sociais evidenciadas nos indicadores sociais.• Entenda como se constitui a dinâmica populacional em diferentes países.• Estabeleça a relação entre impactos culturais e demográficos e o processo de expansão das fronteiras agrícolas.• Reconheça o caráter das políticas migratórias internacionais referentes aos fatores de estímulo dos deslocamentos populacionais.• Compreenda o conceito de lugar e dos processos de identidade que os grupos estabelecem com o espaço geográfico, na organização das atividades sociais e produtivas.• Identifique os conflitos étnicos e religiosos existentes e sua repercussão na configuração do espaço mundial.• Entenda a importância
--	--	--	--



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

265

Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

			<p>das ações protecionistas, da abertura econômica e da OMC para o comércio mundial.</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreenda as ações adotadas pelas organizações econômicas internacionais, FMI e Banco Mundial, em suas implicações na organização do espaço geográfico mundial.• Diferencie as formas de regionalização do espaço mundial, considerando a divisão norte-sul e a formação dos blocos econômicos.• Analise a formação dos territórios supranacionais decorrente das relações econômicas e de poder na nova ordem mundial.• Compreenda a regionalização do espaço mundial e a importância das relações de poder na configuração das fronteiras e territórios.
--	--	--	---



8.2.1 Desafios Educacionais Contemporâneo e a Diversidade

De acordo com o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB- de dezembro de 1996, os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, entre elas: Educação Ambiental, Relações de Gênero, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, Relações étnico-Raciais, História do Paraná, História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

8.2.1.1 Educação Ambiental – Lei 9799/95

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB), que evidencia a dimensão ambiental na educação escolar, isso na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais. Pode-se dizer que, em decorrência dessa legislação, em 1997 são aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNS) pelo MEC, os quais definiram os temas transversais, como:saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural e meio-ambiente os quais devem ser inseridos em todas as áreas do conhecimento no ensino fundamental e médio. Após a publicação da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9795/99, impulsionando assim cada vez mais a educação ambiental no país, após sua regulamentação em 2002 e também do gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Desta forma, a presente proposta pedagógica de Geografia, terá como pressupostos teóricos metodológicos e interdisciplinares os seguintes temas: O aquecimento global e suas conseqüências para os seres humanos; A educação ambiental e sustentabilidade; Agenda 21: escolar, local, Paraná, brasileira e Global; etc.

8.2.1.2 Relações de gênero e diversidade sexual

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNS), a pluralidade cultural e orientação sexual (página 144), a discussão sobre as relações tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta



estabelecida para homens e mulheres e apontar para sua transformação nos âmbitos familiar, escolar e social.

Em Geografia a flexibilização dos padrões visa permitir o acesso a textos, imagens e debates, possibilita ao aluno a reflexão sobre gênero e diversidade sexual.

Portanto, as diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vivenciadas de acordo com a singularidade de cada um, apontando a equidade entre os sexos. Pretende-se desenvolver essas análises críticas sobre as Relações de Gênero através de textos, livros, artigos que abordem o tema, crônicas, reportagens de textos publicados em jornais, revistas, periódicos e as Relações Étnico-Raciais, através de pesquisas extracurriculares, filmes, promover seminários, etc.

8.2.1.3 Prevenção ao uso indevido de drogas

Pode-se dizer que nem sempre é fácil reconhecer a melhor maneira de atuar junto aos educandos a fim de ajudá-los a ter atitudes conscientes e assim evitar os riscos do Uso Indevido de Drogas.

Desta forma algumas posturas e tipos de atividades Têm mais possibilidade de eficácia como exemplos pode-se citar: conhecer a realidade dos alunos, dialogar, incentivar a reflexão; desenvolver o autoconhecimento; estimular a construção do conhecimento, estimular o educando a fazer uso das diferentes linguagens, adequando o seu discurso, apresentar conceitos realistas e não preconceituosos; desenvolver o tema “droga” integrado aos conteúdos pedagógicos. Estimulando sobremaneira o interesse dos alunos e o senso crítico destes.

Em Geografia pode-se trabalhar com textos, imagens, músicas e dados sobre a Violência Urbana para subsidiar os debates e seminários sobre o tema acima elencado.



8.2.1.4 História do Paraná, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais – Lei 39/03

Outro tema transversal trabalhado na Disciplina de Geografia está relacionado às Relações Étnico-Raciais no que tange o conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desempenhado no Colégio Estadual São Pedro através de declamações poéticas “O Navio Negreiro”, por exemplo, trabalhando a literatura e a Geografia dentro da dimensão cultural, seminários e debates enfocando as questões étnico-raciais.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação, inserção e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para uma vida de fraternidade e partilha entre todos, quebrar as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminações que fecundaram de forma discriminatória o terreno para a dominação de um grupo racial sobre outro, de um povo sobre outro.

Portanto, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização da identidade e das raízes africanas da nação brasileira ao lado das culturas indígenas, europeias e asiáticas.

Relacionar a Cultura Africana e Afro-Brasileira e sua contribuição para a transformação da paisagem e do espaço geográfico brasileiro: confecção de cartazes, paródias de músicas, seminários, teatro, túnel do tempo, etc.

8.2.1.5 Educação Fiscal

A educação fiscal refere-se conscientização da sociedade quanto à função do Estado de arrecadar impostos e ao dever do cidadão contribuinte de pagar tributo. Entretanto a Educação Fiscal não é apenas isso; é, principalmente, um desafio, pois se trata de um processo de inserção de valores na sociedade, como o de percepção do tributo que assegura o desenvolvimento econômico e social, e com o devido conhecimento de seu conceito, sua função e sua aplicação. E, para que haja



mudança de comportamento na sociedade, com o despertar da consciência de cidadania, é necessária uma ação educativa permanente e sistemática, voltada para o desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores.

É necessário ensinar este tema para que haja o exercício de uma prática educativa na perspectiva de formar um ser humano socialmente consciente, e gerar cidadania, objetivar, possibilitar e estimular o crescente poder do cidadão quanto ao controle democrático do Estado, incentivando-o à participação individual e coletiva na definição de políticas públicas e na elaboração das leis para sua execução. Esses são temas que o educando precisa aprender na escola e pode ser inserido na disciplina de Geografia através da dimensão política do espaço geográfico e econômica do Espaço geográfico, através do ensino de Geopolítica, Urbanização e muitos outros conteúdos, através de debates seminários, pesquisas em dados PNAD e PNUD e estatísticas do IBGE e ONG'S sobre a transparência fiscal do país.

8.2.1.6 Enfrentamento a violência contra a criança e o adolescente

A capacidade de gerar uma conceituação como essa é algo próprio da sociedade moderna em que a infância e a juventude se tornaram sujeitos de direito em vários países do mundo, acompanhando um movimento de reconhecimento de cidadania desse grupo social, consagrado em convenções internacionais. O Brasil é parte dessa dinâmica social inclusiva. A consciência moral da humanidade que fez chegar a definições que condenam a violência contra crianças e adolescentes é a mesma que vem construindo e é construída por movimentos sociais pela cidadania, envolvendo reivindicações ativas de múltiplos sujeitos coletivos e grupos sociais específicos, desde o final do século XVIII.

A violência contra crianças e adolescentes acompanha a trajetória da humanidade desde os tempos antigos até o presente. É, portanto, uma forma secular de relacionamento das sociedades, variando em expressões e explicações. Sua superação se faz pela construção histórica que “desnaturaliza” a cultura adultocêntrica, dominadora e patriarcal da sociedade



brasileira. Esse tipo de violência pode ser definido como: atos ou omissões dos pais, parentes, responsáveis, instituições e, em última instância, da sociedade em geral, que redundem em dano físico, emocional, sexual e moral às vítimas, seres em formação (BRASIL, 2001; ASSIS; GUERRA, 1996; DESLANDES, 1994; ASSIS, 1994). Não podemos nos esquecer do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e na sua regulamentação pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, que traduz a determinação política dos princípios da doutrina de proteção.

A partir dessa pequena introdução sobre o assunto, entendemos que o educando necessita conhecer os seus direitos através da ECA e pode ser abordada através da dimensão Cultural do espaço geográfico e inserido no ensino – aprendizado da disciplina da Geografia através dos estudos de população, estudos demográficos e urbanização, além de vários outros temas que podem ser abordados dentro de nossa disciplina.

8.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Uma das grandes tarefas do ensino de geografia é de contribuir para a formação de jovens-cidadãos. Ao desenvolver e aprimorar a leitura, a escrita e o vocabulário geográfico e cartográfico, pensando os conteúdos da geografia, os alunos se apropriam do conhecimento científico para formular suas próprias hipóteses e aplicar os métodos de investigação a fim de encontrar respostas às questões que os inquietam. Isso exige do professor, por um lado, familiaridade com os problemas e questões da nossa disciplina e, por outro, ousadia no planejamento das atividades didáticas. Esses elementos são fundamentais para despertar nos alunos a inquietação e ao mesmo tempo, a segurança diante de novos conhecimentos, ampliando o repertório de leitura geográfica de mundo do educando. Afinal essa leitura dos símbolos e signos geográficos e cartográficos deve ser entendida não como um exercício mecânico e decorado, mas como produção de significados; não como um processo de mera recepção das ideias produzidas pelo professor, mas, ao contrário como um processo ativo e criativo, em que professor e aluno possam interagir.



Os conteúdos estruturantes serão o ponto de partida e de chegada para a seleção e organização dos conteúdos específicos por série. Como dimensões estruturadoras do ensino dos conteúdos específicos de Geografia, os conteúdos estruturantes deverão ser contemplados em todas as séries em que a disciplina fizer parte.

Considera-se que, ao concluir o Ensino Fundamental, o aluno terá noções geográficas sobre os diferentes recortes territoriais do planeta, tais como os continentes, os países e os elementos físicos e humanos que os compõem. No Ensino Médio esses conhecimentos serão aprofundados em abordagens que considerem o princípio da complexidade crescente, enfatizando um tratamento relacional dos conteúdos, respeitando a crescente capacidade cognitiva do aluno agora adolescente e a conseqüente possibilidade de formações conceituais mais amplas.

No curso de um processo ensino-aprendizagem bem conduzido, as atividades podem alternar-se, o professor explicando e formulando questões desafiadoras, debates, etc, e os alunos podem também ter autonomia em estudos dirigidos, trabalhos em grupos, descrições coletivas... Serão utilizados também recursos audiovisuais (filmes, reportagens...), visuais (mapas, fotografias, ilustrações), elaboração de maquetes, entrevistas, análise de tabelas e gráficos, confecção de mapas temáticos e pesquisas “*in loco*”, como trabalhos de campo que podem transmitir um conhecimento mais amplo do objeto de estudo.

8.4 AVALIAÇÃO

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica, sempre com uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Para cumprir essa função a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o



desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novas práticas educativas (LIMA, 2002/2003). Propondo-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

Partindo deste pressuposto a avaliação será diagnóstica e contínua, que contemplará as práticas pedagógicas como: leitura, interpretação e produções, pesquisas, aulas de campo, debates, entre outros. Deverá ser explícita ao aluno e deverá ser um processo não-linear de construções e reconstruções, assentado na interação e na relação dialógica que acontece entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Geografia**. Curitiba SEED, 2008.

CALAI, H.C. **O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise**. In CASTROGIOVANNI, A . C. et all (org). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre; ed. da UFRGS/AGB, 2003

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. Massachusetts: Bering & Garvey, 1988.

GORE, J. M. **Foucault e educação: fascinantes desafios**. In: SILVA, T. T. (Org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

KATUTA, A. M. **A linguagem cartográfica no ensino superior e básico**. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.) **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SACRISTÁN, J. G. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.



PROPOSTA CURRICULAR

HISTÓRIA

ENSINO MÉDIO E ENSINO FUNDAMENTAL



9 DISCIPLINA DE HISTÓRIA

9.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Ao contrário do mito, a história procura compreender e explicar uma realidade concreta, ou do presente ou um passado próximo, temporal. O surgimento da história está diretamente relacionado com a intenção dos historiadores gregos de compreender aquilo que estava se passando em sua sociedade, mais especificadamente as guerras. Em Roma, a história serve mais para justificar e enaltecer as conquistas imperialistas daquela civilização.

O surgimento dos Estados-Nações na Idade Moderna impulsionou a produção historiográfica ligada à construção de uma identidade nacional. São os historiadores românticos que buscam poetizar e dar um sentimento ao passado para caracterizar o espírito da nação.

Na Alemanha do século XIX, surge um grupo que quer transformar a história em ciência. A escola rankeana, assentada nas idéias de Leopold Ranke, procura produzir uma história que conte os fatos “como eles realmente aconteceram”, de uma forma neutra, sem posicionarem-se, nem analisar os fatos, somente narrá-los. Também na Alemanha surge uma importante corrente que combate o positivismo na história. Karl Marx e Friedrich Engels desenvolvem o materialismo histórico, no qual a história é vista como um embate entre as diferentes classes sociais.

A sociedade não é estática, mas dialética, em constantes conflitos devido à suas contradições. A contribuição do materialismo histórico para a história é grande, porque permite que se veja a sociedade a partir da produção da vida material, com os interesses e as necessidades imediatas. Também como forma de combater o positivismo, nos anos 1920 surge a Escola dos Anales, que procura produzir uma história total, explicar as estruturas sociais e todos os homens em todos os seus aspectos. Para isso, ela abre o leque de ciências auxiliares, como sociologia, arqueologia, geografia.

Tendo em vista que principalmente a partir do imperialismo europeu no século XIX a Europa se transformou no padrão para todas as medidas e comparações nas mais diferentes sociedades. Com isso a maior parte das produções historiográficas



na Segunda metade do século XX sofre fortes influências do materialismo histórico e da Escola de Annales. A tradição interdisciplinar faz com que estas produções sejam bem ricas, como por exemplo, a busca de reconstrução do universo mental dos homens que vivem nas sociedades do passado, a história das mentalidades. Ainda nesse mesmo período, percebeu-se que a história sempre foi escrita sob a ótica dos dominadores, dos vencedores, e os documentos conservados são principalmente aqueles que atendem os interesses das classes dominantes. Assim sendo, o historiador tem o trabalho de construir um conhecimento, porque seu trabalho não é uma narrativa morta do passado, mas uma visão sobre esse passado, com suas interpretações e consciências.

Há a necessidade da valorização dos sujeitos históricos não somente como objetos de análise historiográfica, mas como agentes que buscam a construção do conhecimento através da reflexão teórica e, portanto, da produção conceitual, de sua prática vivencial e investigativa no **universo** escolar. Para isto acontecer torna-se relevante a defesa de referenciais teóricos de caráter realista e globalizante, que levem em consideração, entre outros aspectos sócio-históricos, as práticas dos educandos (as) e dos professores(as) inseridos no cotidiano do universo escolar.

As teorias e as metodologias não são somente formas discursivas, pois elas se constituem a partir da realidade sócio-histórica do objeto de estudo (no caso, pois a ação humana na formação das estruturas sócio-históricas que a limitam e a modelam) enquanto elemento relativamente autônomo em relação à realidade complexa e total. É neste espaço, portanto, que ocorre a tematização dos conteúdos numa relação dialética e seletiva entre o aspecto empírico e o aspecto teórico-conceitual do conhecimento histórico.

9.1.1 Objetivos da disciplina de História

No Ensino Fundamental - Conhecer a experiência humana no tempo, os sujeitos e sua relação com o outro no tempo, a cultura local e a cultura comum, as relações de propriedade, o mundo do campo e o mundo da cidade, as relações entre o campo e a cidade – conflitos, resistência e produção cultural campo/cidade, a história das relações com o trabalho, o trabalho e a vida em sociedade, o mundo do



trabalho, as resistências e as conquistas de direito, a formação das instituições sociais, a formação do Estado, guerras e revoluções. **No Ensino Médio** – Conhecer o mundo do trabalho em diferentes sociedades no tempo – trabalho escravo, servil, assalariado e o trabalho livre. Compreender o processo de urbanização e industrialização do Brasil e, de maneira peculiar, do Paraná, a formação do Estado Moderno e as relações de poder, os sujeitos, as revoltas e as guerras no contexto da modernidade e de modo específico, os movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e revoluções.

9.1.1.1 Objetivos específicos da disciplina de História

Valorizar a identidade étnico-histórica cultural. Estudar e analisar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Situar aspecto histórico-social e as produções culturais de origem africana. Discutir as relações étnicas no Brasil. Valorizar as diferentes raízes, identidades dos distintos grupos que constitui o povo brasileiro. Ensinar respeitar os diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar. Levar o educando a compreender a importância do estudo da História, interagindo com as experiências do cotidiano, para a formação de uma consciência crítica e participativa.

A história tem por finalidade desmistificar mitos, heróis e personalidades que forma sendo construídos, principalmente a partir do século XIX no Brasil, compreender a construção simbólica conforme Bourdieu, intencional de um passado através da ótica da elite, as intenções em construir uma determinada visão de história e como isso se reflete em nossa sociedade.

A função da história é fornecer à sociedade uma explicação sobre ela mesma. A história se faz pelos homens, e eles vivem em sociedade, produzindo aquilo que necessitam. Mas tudo que os homens fazem em sociedade é a partir das condições pré-determinadas e não de uma situação ideal. A história procura estudar as mudanças pelas quais passaram as sociedades humanas, porque as mudanças são a essência da história.



9.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

9.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de História

Entende-se por Conteúdos Estruturantes os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino.

Como constructos atrelados a uma concepção crítica de educação, os Conteúdos Estruturantes da História constituem-se como a própria materialidade do pensamento histórico. Deles derivam os conteúdos básicos/ temas históricos⁷ e específicos que compõem o trabalho pedagógico e a relação de ensino/aprendizagem no cotidiano da escola, e devem ser trabalhados de forma articulada entre si (ver tabela de conteúdos básicos/ temas históricos – anexo I).

Consideram-se Conteúdos Estruturantes da disciplina de História:

- Relações de trabalho;
- Relações de poder;
- Relações culturais.

Estes Conteúdos Estruturantes apontam para o estudo das ações e relações humanas que constituem o processo histórico, o qual é dinâmico. Nesta Proposta Curricular, as relações culturais, de trabalho e de poder são consideradas recortes deste processo histórico.

Por meio destes Conteúdos Estruturantes, o professor deve discorrer acerca de problemas contemporâneos que representam carências sociais concretas. Dentre elas, destacam-se, no Brasil, as temáticas da *História local*, *História e Cultura Afro-Brasileira*, da *História do Paraná* e da *História da cultura indígena*, constituintes da história desse país, mas, até bem pouco tempo, negadas como conteúdos de ensino.

⁷ Nestas Diretrizes, entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais a serem trabalhados em cada ano/série da Educação Básica. Deles, o professor selecionará conteúdos específicos que serão elencados em seu Plano de



9.2.1.1 Relações de Trabalho

Pelo trabalho expressam-se as relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza, seja no que se refere à produção material como à produção simbólica.

As relações de trabalho permitem diversas formas de organização social. No mundo capitalista, o trabalho assumiu historicamente um estatuto muito específico, qual seja, do emprego assalariado. Para entender como se formou este modelo e seus desdobramentos, faz-se necessário analisar alguns aspectos das Relações de Trabalho.

Vale considerar as contribuições dos historiadores da Nova Esquerda Inglesa, como Eric J. Hobsbawm e Edward P. Thompson que, partindo da concepção materialista histórica dialética, reviram e superaram a abordagem economicista e determinista do processo histórico.

Para Hobsbawm (1998, p. 178-179), o conceito de modo de produção se refere a um modelo que explica a maneira de produzir em um determinado contexto histórico. Esse modelo explicativo pretende abarcar uma leitura de todas as relações de trabalho possíveis e de suas características nos diversos contextos espaço-tempo. Assim, os modos de produção não devem ser analisados evolutivamente. Isso quer dizer que a escravidão pode coexistir e até surgir após um período de trabalho servil, porque um modo de produção predominante coexiste e interage com várias outras relações de produção em um mesmo contexto.

Nesse sentido, Hobsbawm entende a noção de mundo do trabalho como a condição na qual os sujeitos estão inseridos ao construírem suas relações de trabalho, o que faz ampliar o conceito marxista de modo de produção.

Thompson (1998; 2004), coerente com a crítica da Nova Esquerda Inglesa ao que se refere às concepções deterministas, revê o conceito de classe social, propondo o conceito de experiência histórica. Para tanto, apresenta duas dimensões da experiência histórica: a primeira afirma que a classe social e sua respectiva consciência de classe são fenômenos produzidos pelas experiências, valores herdados e compartilhados pelos sujeitos históricos ao construírem sua identidade.



A segunda dimensão do conceito se refere à prática do historiador que deve ser pautada na análise e verificação de documentos para que se produza a metodologia da investigação histórica.

Para a Nova Esquerda Inglesa, o resgate da história dos trabalhadores é possível quando o historiador reúne vários documentos, inclusive aqueles que a historiografia tradicional não aceitava como fonte, como, por exemplo, um boletim de ocorrência, analisando-os para verificar se as informações dali retiradas correspondem à teoria por ele optada. Caso isso não ocorra, o historiador deve construir um novo modelo teórico para o seu objeto de investigação.

Assim o estudo de relações de trabalho nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio deve contemplar diversos tipos de fontes, de modo que professores e alunos percebam diferentes visões históricas, para além dos documentos oficiais.

A partir disso, é possível construir um novo olhar sobre as relações de trabalho pela ótica da chamada “História vista de baixo”. Essa proposta incluiu novas fontes para o estudo da História, a qual buscava detectar a voz dos excluídos, uma vez que os documentos oficiais privilegiavam, a priori, o olhar dos vencedores.

A Nova Esquerda Inglesa entende que a consciência de classe dos sujeitos não se constrói somente entre a luta de classes da burguesia *versus* proletariado, mas também em conflitos no interior das próprias classes por meio da experiência vivida pelos trabalhadores.

Articulados aos demais Conteúdos Estruturantes, reconhecer as contradições de cada época, os impasses sociais da atualidade e dispor-se a analisá-los, a partir de suas causas, permite entender como as relações de trabalho foram construídas no processo histórico e como determinam a condição de vida do conjunto da população.

9.2.1.2 Relações de Poder

Pode-se definir poder como “a capacidade ou possibilidade de agir ou de produzir efeitos” e “pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos” (BOBBIO in BOBBIO et. al., 2000, p. 993). O poder não apresenta forma de coisa ou de objeto,



mas se manifesta como relações sociais e ideológicas estabelecidas entre aquele que exerce e aquele que se submete; portanto, o que existe são as relações de poder.

O estudo das relações de poder geralmente remete à ideia de poder político. Entretanto, elas não se limitam somente ao âmbito político, mas também nas relações de trabalho e cultura.

No campo acadêmico, a História política metódica sofreu duras críticas no século XX, tanto dos adeptos da escola dos *Annales* quanto dos marxistas, que denunciaram uma noção de política desvinculada da totalidade do processo histórico e do caráter voluntarista de uma História que se constrói de ideias e ações de uns poucos sujeitos, cujas narrativas históricas apresentam características cronológicas, lineares e factuais.

Tais críticas dirigidas pela Nova História Cultural e pela Nova Esquerda Inglesa à História política metódica possibilitaram, a partir dos anos 1980, uma redefinição de seus estudos, ou seja, o surgimento de uma nova história política estruturada pelo conceito de cultura política.

Os historiadores da Nova Esquerda Inglesa criticam a historiografia política metódica, porque se limitou a explicar o poder sob referência única do Estado. A Nova Esquerda Inglesa analisa as relações de poder pela valorização das condições materiais, das estruturas sócio-econômicas, das classes e grupos sociais, dos movimentos coletivos em geral. Reintroduz, também, a ideologia como categoria analítica do discurso histórico.

Para a corrente Nova História Cultural, o estudo das relações de poder remete às esferas das representações, do imaginário e das práticas sociais. Ao radicalizar este pressuposto, Michel Foucault (2004) optou pela ideia de que os saberes são poderes. Tais poderes são exercidos em instituições, como: escolas; prisões, hospitais; famílias e comunidades; nos Estados Nacionais, nas igrejas e nos organismos internacionais políticos, econômicos e culturais. Foucault também valorizou a pluralidade das redes de poder ou micropoderes e propôs o estudo das relações entre as diferentes práticas discursivas.

Entender que as relações de poder são exercidas nas diversas instâncias sócio-históricas, como o mundo do trabalho, as políticas públicas e as diversas instituições, permite ao aluno perceber que tais relações estão em seu cotidiano.



Assim, ele poderá identificar onde estão os espaços decisórios, porque determinada decisão foi tomada; de que forma foi executada ou implementada e como, quando e onde reagir a ela.

9.2.1.3 Relações Culturais

Ao se propor as relações culturais como um dos conteúdos Estruturantes para o estudo da História entende-se a cultura como aquela que permite conhecer os conjuntos de significados que os homens conferiram à sua realidade para explicar o mundo.

O conceito de cultura é polissêmico, tal a quantidade de contribuições e reinterpretações articuladas com as ciências sociais, ao longo do século XIX e XX, as quais ampliaram e permitiram mudar um campo que se preocupava de modo exclusivo com a cultura das elites. Faz-se necessário lembrar como precursores de uma História cultural, no século XIX, os escritos de Burckhardt e Huizinga.

Com as mudanças ocorridas nos últimos trinta anos, os modelos de explicação do passado têm sido questionados. Essa crise dos paradigmas explicativos ocasionou rupturas profundas na História e permitiu a inclusão de diferentes propostas e abordagens que incluíam a cultura como ponto de partida para a análise histórica.

Raymond Williams (2003) afirma que a cultura é comum a todos os seres humanos, pelo fato de haver uma estrutura comum de modos de pensar, agir e perceber o mundo, que leva à constituição de organizações sociais diferentes. Isso ocorre devido às diversas interpretações construídas por esses grupos históricos. Para ele, a cultura tradicional é um patrimônio comum, uma herança comum, que a educação tem a tarefa de difundir, tornar acessível a todas as classes sociais, da mesma forma que a cultura popular.

Entretanto, as sociedades contemporâneas não são tão diferentes em sua organização político- econômica, pois são poucas as que destoam do padrão cultural próprio do capitalismo contemporâneo. Em outras palavras, as classes dominadas existem numa relação de poder com as classes dominantes, de tal modo que ambas partilham um processo social comum. Portanto, compartilham de uma



experiência histórica comum, produto dessa história coletiva. No entanto, os benefícios produzidos por esta sociedade e seu controle se repartem desigualmente.

O estudo das relações culturais deve considerar a especificidade de cada sociedade e as relações entre elas. O processo histórico constituído nesta relação pode ser chamado de cultura comum.

Para Thompson, a cultura comum dos trabalhadores urbanos e camponeses na Inglaterra do século XVIII “longe de ter a permanência rígida que a palavra ‘tradição’ sugere, o costume era um terreno de mudança e de conflito, um lugar onde interesses opostos formulavam reivindicações opostas” (1998, p 16-17).

Os historiadores da Nova História Cultural abordam as relações culturais que superam a dicotomia entre a cultura de elite e a cultura popular. Roger Chartier analisa a cultura a partir das práticas, apropriações e representações culturais que os sujeitos têm em relação aos artefatos culturais (literários, visuais ou mentais). Carlo Ginzburg estuda a circularidade entre as culturas por meio de um recorte local, em que se valorizam as ações e os valores de sujeitos comuns, de suas famílias e comunidades. Esta abordagem é denominada micro-história ou microanálise e permite reavaliar as macroanálises, rompendo com a dicotomia cultura popular e cultura de elite.

Tanto os historiadores da Nova Esquerda Inglesa como os da Nova História Cultural usam documentos antes desvalorizados pela historiografia metódica, tais como processos judiciais, interrogatórios, boletins de ocorrência, canções populares, relatos de tradições orais, livros populares, etc.

Ao produzir e vivenciar o processo de constituição da humanidade, o uso destas evidências possibilitou aos historiadores construir narrativas históricas que incorporavam olhares alternativos quanto às ações dos sujeitos.

Por fim, nesta Proposta Curricular de História, entende-se que os Conteúdos Estruturantes relações de trabalho, de poder e culturais permitem construir uma fundamentação histórica das abordagens relativas aos temas ou conteúdos básicos e aos conteúdos históricos específicos. Isto porque materializam as orientações do agir humano, estruturada na formação do pensamento histórico. Esta formação histórica, baseada nos Conteúdos Estruturantes, é constituída por metodologias de ensino e de aprendizagem articuladas às especificidades do ensino fundamental e médio, as quais serão explicitadas nos encaminhamentos metodológicos.



9.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de História

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/ seqüência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro. No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os educandos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. O plano de trabalho docente é, portanto, o *currículo em ação*. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

Os conteúdos estruturantes que organizam o ensino de História nesta proposta são as relações de trabalho, as relações de poder e as relações culturais. Eles tratam das ações e relações humanas no tempo, articulando o ensino e a pesquisa em



História. Os conteúdos estruturantes se desdobram em conteúdos básicos/ temas históricos e, por fim, nos específicos. Dessa forma, todos têm a possibilidade de relacionar-se entre si. Na disciplina de História os conteúdos básicos são os temas históricos, pois esta é a abordagem que se articula com os fundamentos teórico-metodológicos expressos neste documento. Para os anos finais do **Ensino Fundamental** a escolha dos recortes temáticos que organizam os conteúdos básicos se deve à opção política e teórico-metodológica de romper com a narrativa histórica tradicional, linear, eurocêntrica, homogeneizadora e totalizante da divisão quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). A considerar que a formação da consciência histórica dos estudantes, expressada em suas múltiplas narrativas, é a finalidade do ensino e da aprendizagem em História, deve-se compreender que os temas históricos são a expressão narrativa das experiências do tempo. Ou seja, no que se refere à formação histórica, as narrativas, com suas múltiplas temporalidades, materializam as experiências históricas dos sujeitos por meio dos temas históricos. A articulação desses recortes temáticos aos conteúdos estruturantes explicita-se na sugestão de conteúdos básicos apresentada. Para o **Ensino Médio**, reforça-se a idéia de que os conteúdos básicos são os temas históricos. Nessa proposta, essa identificação se justifica pela opção teórico-metodológica, pela história temática. Os temas históricos estão necessariamente articulados aos conteúdos estruturantes. A especificidade, nesse nível de ensino, está na formação de uma maior complexidade conceitual na explicação e interpretação históricas dos conteúdos específicos.



Ensino Fundamental: 5ª Série/ 6º ano – Os diferentes Sujeitos Suas culturas Suas Histórias

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Relações de trabalho Relações de poder Relações culturais	A experiência humana no tempo. Os sujeitos e suas relações com o outro no tempo. As culturas locais e a cultura comum.	<ul style="list-style-type: none">• A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo;• deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia;• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas.	<ul style="list-style-type: none">• Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade estudar e avaliar de modo processual as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as manifestações culturais que os sujeitos promovem numa relação com o outro instituída por um processo histórico.• Pretende perceber como os estudantes compreendem: a experiência humana, os sujeitos e suas relações com o outro no tempo; a cultura local e a cultura comum.• Verificar a compreensão do aluno acerca da utilização do documento em sala de aula, propiciando reflexões sobre a relação passado/ presente.• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes.• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos educandos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas como: os mitos; lendas; cultura popular, festa e religiosidade; constituição do pensamento científico; formas de representação humana; oralidade e a escrita e formas de narrar a história etc.



Ensino Fundamental: 6ª Série/7º ano – A Constituição Histórica do mundo Rural e Urbano e a formação da Propriedade em diferentes Tempos e Espaços

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Relações de trabalho Relações de poder Relações culturais	As relações de propriedade. A constituição histórica do mundo do campo e do mundo da cidade. A relações entre o campo e a cidade. Conflitos e resistências e produção cultural campo /cidade	<ul style="list-style-type: none">• A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo;• deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia;• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas.	<ul style="list-style-type: none">• Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade avaliar processualmente como os mundos do campo e da cidade e suas relações de propriedade foram instituídos por um processo histórico;• Pretende perceber como os estudantes compreendem: a constituição histórica do mundo do campo e do mundo da cidade; as relações entre o campo e a cidade; conflitos e resistências; e produção cultural campo cidade.• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes.• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos educandos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.



Ensino Fundamental: 7ª Série/ 8º ano – O Mundo do Trabalho e os Movimentos de Resistência

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Relações de trabalho	História das relações da humanidade com o trabalho.	<ul style="list-style-type: none">• A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo;• deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia;• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas.	<ul style="list-style-type: none">• Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade avaliar processualmente os mundos do trabalho instituídos por um processo histórico.• Pretende perceber como os estudantes compreendem: as relações dos mundos do trabalho que estruturam as diversas sociedades no tempo (sociedades indígenas, trabalho coletivo, patriarcal, escravocrata, servil e assalariado). as contradições de classe na sociedade capitalista; as lutas pelos direitos trabalhistas. O trabalho e a vida em sociedade e o significado do trabalho em diferentes sociedades; as três ordens do imaginário feudal; o entretenimento na corte e nas feiras; fim da escravidão, o nascimento da fábricas/cortiços; vilas operárias. O trabalho na modernidade, as classes trabalhadora/capitalista no campo e na cidade, a crise da produção e do trabalho a partir de 1929; ciência e tecnologia, saber/poder; a indústria do lazer, da arte (...).• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes.• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos educandos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.
Relações de poder	O trabalho e a vida em sociedade.		
Relações culturais	O trabalho e as contradições da modernidade. O trabalhadores e as conquistas de direito.		



Ensino Fundamental: 8ª Série/ 9º ano – Relações de Dominação e resistência: a formação do Estado e das Instituições Sociais

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Relações de trabalho Relações de poder Relações culturais	A constituição das instituições sociais. A formação do Estado. Sujeitos, Guerras e revoluções.	<ul style="list-style-type: none">• A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história locais/ Brasil para o mundo;• deverão ser considerados os contextos relativos às histórias locais, da América Latina, da África e da Ásia;• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas.	<ul style="list-style-type: none">• Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade estudar e avaliar de modo processual as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as ações políticas que os sujeitos promovem em relação às lutas pela participação no poder que foram instituídas por um processo histórico.• Pretende perceber como os estudantes compreendem: a formação do Estado; das outras instituições sociais; guerras e revoluções; dos movimentos sociais políticos, culturais e religiosos; as revoltas e revoluções sociais (políticas, econômicas, culturais e religiosas); guerras locais e guerras mundiais (...).• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes.• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos educandos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.



Ensino Médio: 8ª Série/ 9º ano – Relações de Dominação e resistência: a formação do Estado e das Instituições Sociais

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Relações de trabalho Relações de poder Relações culturais	Tema 1 Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre.	<ul style="list-style-type: none">• Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal;• deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia;• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas histórica.	<ul style="list-style-type: none">• A seleção dos conteúdos específicos, articulados a temática, conteúdos estruturantes estabelecidos, e a abordagem metodológica possibilitarão aos educandos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos.• Pretende perceber como os estudantes compreendem: o conceito de trabalho; o trabalho livre nas sociedades do consumo produtivo (primeiras sociedades, indígenas, africanas, nômades, semi-nômades); o trabalho escravo e servil; a transição do trabalho servil e artesanal para o assalariado; o sistema industrial, Taylorismo, Fordismo e Toyotismo; o sindicalismo e legislação trabalhista; as experiências do trabalho livre nas sociedades revolucionárias; a mulher no mundo do trabalho (...).• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes.• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos educandos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.



<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>Tema 2 Urbanização e industrialização</p>	<ul style="list-style-type: none">• Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal;• deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia;• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas.	<ul style="list-style-type: none">• A seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos educandos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos.• Pretende perceber como os estudantes compreendem as cidades na História (neolíticas, antigüidade greco-romana, da Europa Medieval, pré-colombianas, africanas e asiáticas); ocupação do território brasileiro e formação de vilas e cidades; urbanização e industrialização no Brasil; urbanização e industrialização nas sociedades ocidentais, africanas e orientais; urbanização e industrialização no Paraná no contexto da expansão do capitalismo; modernização do espaço urbano (...)• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes.• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos educandos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.
--	---	--	--



<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>Tema 3 O Estado e as relações de poder</p>	<ul style="list-style-type: none">• Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal;• deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia;• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas.	
--	--	--	--



			<ul style="list-style-type: none">• A seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos educandos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos.• Pretende perceber como os estudantes compreendem: os Estados teocráticos; os Estados na antigüidade clássica; o poder descentralizado e a Igreja Católica na sociedade medieval; a formação dos Estados Nacionais; as metrópoles européias, as relações de poder sobre as colônias na expansão do capitalismo; o Iluminismo e os processos de independência da América Colonial; o Paraná no contexto da sua emancipação; o Estado e as doutrinas sociais (anarquismo, socialismo, positivismo); o nacionalismo nos Estados ocidentais; o populismo e as ditaduras na América Latina; o Estado e as relações de poder na segunda metade do século XX; o Estado na América Latina no contexto da Guerra Fria; o Estado ideologia e cultura; a independência das colônias africanas e asiáticas.• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes.• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos educandos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.
--	--	--	--



<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>Tema 4 Os sujeitos, as revoltas e as guerras</p>	<ul style="list-style-type: none">• Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal;• deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia;• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas.	<ul style="list-style-type: none">• A seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos educandos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos.• Pretende perceber como os estudantes compreendem: as relações de dominação e resistência nas sociedades grega e romana na Antiguidade: (mulheres, crianças, estrangeiros e escravos); as guerras e revoltas na Antiguidade Clássica: Grécia e Roma; relações de dominação e resistência na sociedade medieval: (camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes); as relações de resistência na sociedade ocidental moderna; as revoltas indígenas, africanas na América portuguesa; os quilombos e comunidades quilombolas no território brasileiro; as revoltas sociais na América portuguesa; as revoltas e revoluções no Brasil no século XVII e XIX; [...]• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes.• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos educandos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.
--	--	--	---



<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>Tema 5 Movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e revoluções</p>	<ul style="list-style-type: none">• Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal;• deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia;• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas.	<ul style="list-style-type: none">• A seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos educandos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos.• Pretende perceber como os estudantes compreendem: as revoluções democrática-liberais no Ocidente: Inglaterra, França e EUA); as guerras mundiais no século XX; As revoluções socialistas na Ásia, África e América Latina; os movimentos de resistência no contexto das ditaduras da América Latina; os Estados africanos e as guerras étnicas; a luta pela terra e a organização de movimentos pela conquista do direito a terra na América Latina; a mulher e suas conquistas de direitos nas sociedades contemporâneas• [...].• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes.• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos educandos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.
--	--	--	--



<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>Tema 6 Cultura e religiosidade</p>	<ul style="list-style-type: none">• Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal;• deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia;• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas.	<ul style="list-style-type: none">• A seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos educandos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos.• Pretende perceber como os estudantes compreendem: os rituais, mitos e imaginários dos povos (africanos, asiáticos, americanos e europeus); os mitos e a arte greco-romanos e a formação das grandes religiões (hinduísmo, budismo, confucionismo, judaísmo, cristianismo, islamismo); os movimentos religiosos e culturais na passagem do feudalismo para o capitalismo; o modernismo brasileiro; representação dos movimentos sociais, políticos e culturais por meio da arte brasileira; as etnias indígenas e africanas e suas manifestações artísticas, culturais e religiosas; as festas populares no Brasil : congadas, cavalhadas, fandango, folia de reis, boi de mamão, romaria de São Gonçalo e outras;• [...]• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes.• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos educandos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.
--	--	--	---



9.2.3 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade

De acordo com o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de dezembro de 1996, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, entre elas: Educação Ambiental, Relações de Gênero, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, Relações Étnico-Raciais, História do Paraná, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

9.2.3.1 Educação Ambiental

Em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que evidencia a dimensão ambiental na educação escolar, na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais. Em decorrência dessa legislação, são aprovados em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo MEC, que definiram temas transversais, como: Saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural e meio ambiente, a serem inseridos em todas as áreas de conhecimento no ensino fundamental. Com a publicação da Política Nacional de Educação ambiental, Lei n. 9795/99, a Educação Ambiental, no Brasil, é impulsionada ainda mais. No entanto, apenas em 2002 há a regulamentação dessa lei e do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. A presente Proposta Pedagógica de História tem como foco interdisciplinar os seguintes temas: Mudanças climáticas – aquecimento global e saúde, Educação ambiental e sustentabilidade, Agenda 21 Agenda Escolar, Agenda local, Agenda Paraná, Agenda Brasileira e Agenda Global.

A Educação ambiental não deve ser trabalhada de forma disciplinar e sim incluí-la em todas as disciplinas. Onde todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, possam articular temas que permitam focar as relações entre a humanidade e o meio ambiente e as relações sociais. Devido a Educação ambiental estar dentro dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas, o aluno tem uma visão mais abrangente dos problemas que a degradação do meio-ambiente pode causar. Cada disciplina trabalhando o tema poderá focar



cientificamente, dando uma boa base ao educando no entendimento das causas e conseqüências, a partir daí, desenvolver uma consciência crítica.

Segundo Marx “o homem declarou guerra contra a natureza e é o principal vencido ao vencê-la”. As necessidades são despertadas pelo sistema econômico capitalista para obtenção de lucro, reprodução do capital. O método dialético pode ser utilizado através de (a): conscientização para não-inserção na sociedade de consumo; preocupação com as gerações futuras; sensibilização; ações coletivas; pensar globalmente – agir localmente; desenvolvimento sustentável; utilização de uma tecnologia que reduza suas conseqüências e seus efeitos maléficos à natureza; mudança de valores; luta contra o abismo homem-natureza, marcado pela dominação e controle; busca de um conhecimento de cooperação ciência-natureza.

Antigamente, o desmatamento era sinônimo de progresso e desenvolvimento. Hoje, estamos refletindo sobre as conseqüências desastrosas que isso trouxe no processo de ocupação, colonização, povoamento e urbanização do Estado do Paraná. É necessário procurar alternativas de desenvolvimento sustentável, onde é possível conciliar crescimento e desenvolvimento com preservação e conservação do meio ambiente – redução do impacto das ações humanas sob a natureza, através da conservação dos recursos naturais e minerais, utilização de fontes renováveis de energia (energias limpas). As empresas, também, devem demonstrar preocupação com o meio ambiente, preservação dos rios, da fauna e flora, com a extinção de animais, com os problemas ambientais de modo geral, por exemplo, através da ISO 14000, etc.

Conforme Eduardo Galeano, o Império do consumo, concluí-se que, o consumismo desenfreado ameaça o planeta e a humanidade. Destrói os sistemas naturais de que todos dependem e torna ainda mais difícil a vida dos pobres. A voracidade consumista se concentra, sobretudo, em 12% das pessoas que vivem na América do Norte e na Europa Ocidental. Elas são responsáveis por 60% do consumo mundial. Por sua vez, os habitantes do Sudeste Asiático e da África subsariana representam 3,2% desse consumo.

Portanto, o planeta não suportará o crescente consumo das nações ricas. Feitas as contas, verificou-se que são precisos três planetas para saciar o consumismo global, pois os recursos da Terra já não são suficientes. Ironicamente, entretanto, esse ‘apetite’ consumista vem provocando o que o autor chama de



‘enfermidades do consumismo’, como a obesidade, o endividamento e a necessidade das pessoas passarem mais tempo trabalhando para ganharem dinheiro apenas para satisfazer os sonhos de consumo. Porém, não há ainda acordo sobre o melhor caminho para se evitar o desastre. Duas correntes se debatem. Aqueles que defendem a possibilidade de um ‘desenvolvimento sustentável’ e os que afirmam que é necessário e urgente um ‘decrecimento sustentável’. Essas duas concepções, com os seus diagnósticos e argumentos, foram apresentados no relatório, como também as alternativas para um outro modo de vida e de produção. A violência no trânsito, a poluição, os congestionamentos e o estresse da chamada vida moderna estão ligados, entre outros pontos, à dependência da sociedade ao automóvel.

De acordo com a OMS – Organização Mundial da Saúde, a atmosfera terrestre está saturada pela qualidade de poluentes, e isso estaria causando vários problemas de saúde e até alterando as condições de vida no planeta. A propagação do carro particular deslocou o transporte de massa e alterou o planejamento da cidade e da habitação de tal maneira que transfere ao carro o exercício de funções que sua própria propagação tornou necessárias. Uma revolução ideológica (“cultural”) seria necessário para quebrar este círculo.

É preciso compreender que o atual modelo de desenvolvimento capitalista ameaça o esgotamento dos recursos naturais do planeta e provoca elevados níveis de poluição da atmosfera e das águas, refere-se ao abuso capitalista da ciência e da tecnologia. É preciso que haja mudanças nas relações entre os homens, na organização política da vida que institua uma nova sociedade no processo de produção, na organização do trabalho, que se estabeleça em novas bases de cooperação.

9.2.3.2 História do Paraná

A História da ocupação territorial do Estado do Paraná pode ser dividida em cinco etapas ou “ciclos”, caracterizados pela predominância de produtos diversos. Assim, teríamos mineração, tropeirismo, erva mate, madeira, café e soja.



O tropeirismo teve grande importância na ocupação do território paranaense devido ter resultado na abertura de importantes caminhos nos séculos XVIII e XIX e no surgimento de diversos núcleos populacionais. Por exemplo, Curitiba e Região Metropolitana, era ponto de parada dos tropeiros, por isso, cresceu e desenvolveu-se de tal maneira que, posteriormente, Curitiba, tornou-se capital do Estado. As Feiras livres favoreceram o desenvolvimento do comércio da Região. No entanto, o grande impulso para a expansão econômica e política do Paraná teve início com o ciclo do mate por volta do ano de 1820. Tornou-se fator decisivo para emancipação política do Paraná, corrida em 1853.

A indústria madeireira deu continuidade ao crescimento econômico e industrial com a conclusão da ferrovia entre Curitiba e Paranaguá em 1885, incentivando assim a implantação de novas serrarias na região de Curitiba. A atividade madeireira deu continuidade ao crescimento populacional/ urbano. No entanto, apesar de intensa, a ocupação do território do Paraná – Norte Velho, Norte Novo, Norte Novíssimo, ocorreu de forma predatória, da extinção das Florestas de Araucárias existentes.

No Estado do Paraná, as Políticas Públicas de Emprego surgem num contexto marcado pelo crescimento da migração rural-urbana das décadas de 1960 e 1970. Conforme nos mostra Oliveira (2001, p. 33 – 37), durante as décadas de 1950 e 1960, houve uma intensa proliferação de novos centros urbanos no Paraná. O ciclo cafeeiro começou a dar claros sinais de esgotamento no início da década de 1960. Com as intensas geadas que se abateram sobre os cafezais no fim da década de 1960 e primeira metade da década de 1970, sua erradicação em vastas áreas se tornou inevitável, uma vez que o plantio se tornou inviável economicamente. Assim, o café, que em 1969 representava mais de um terço das exportações, chegou em 1974 mal alcançando 7%.

Com o declínio da lucratividade cafeeira, a alternativa que pareceu mais atraente a uma maioria de grandes proprietários rurais foi a implantação da cultura da soja. O crescimento da produção da soja no Paraná nos anos 1970 foi um dos mais expressivos na história econômica do país. Entre 1970 e 1976, a produção da soja no Estado passou de 24% a 40% do total da produção nacional. A intensa mecanização do cultivo e colheita do produto levou à dispensa de um número enorme de trabalhadores rurais. O resultado foi a expansão do número de



desempregados na área rural. Não é por acaso que a população urbana paranaense ultrapassou a rural ao fim dos anos 1970⁸. Portanto, o processo de mecanização do campo provocou o desemprego e conseqüentemente o êxodo rural.

A partir da segunda metade da década de 1970, o excedente de mão-de-obra nos novos centros urbanos deveria ser enfrentado através da implantação de Políticas Públicas de Emprego, conforme recomendações dadas em âmbito nacional, através da criação do SINE, especificamente, através do Sistema de Intermediação de mão-de-obra.

9.2.3.3 História e cultura afro-brasileira e africana

Acreditamos que a lei 10.639/2003, proporcionou outro olhar sobre a cultura afro-descendente – consideração da sua pluralidade e diversidade. É preciso valorizar e reconhecer que, as culturas africanas, aqui aportadas, são formadoras da nacionalidade brasileira e não de meras contribuições. A presença do negro na cultura e no pensamento nacional extrapola o espaço da arte relacionada as questões culturais – religiosidade, canto, dança, culinária, etc.

Tem-se por objetivo possibilitar aos educandos a reflexão histórica buscando uma transformação de valores na sociedade e a formação de uma nova consciência social. Deve-se também lançar questionamentos sobre todos os tipos de preconceitos e suas diversas formas de manifestação, dando certa atenção aos livros didáticos que são “eurocentristas” e não trazem reflexões sobre a cultura negra, além de induzir à valorização da cultura branca.

A mídia é a sociedade capitalista dominante que reproduz, estimula e valoriza os estereótipos, lembrando a sociedade estamental. Mesmo que o negro apareça na mídia, ele está sempre subordinado (inferior) aos brancos. Hoje estas questões e conceitos estão sendo revistos pela presença de pessoas negras no poder político e pelas leis federais, buscando cobrir uma lacuna na formação escolar de nossos jovens, possibilitando que educandos afro-descendentes pudessem resgatar nas escolas sua identidade étnica, numa perspectiva de uma educação que

⁸ OLIVEIRA, Dennison de. Urbanização e industrialização no Paraná. Curitiba: SEED, 2001, p. 33 – 37.



permita aos educandos negros assumirem-se como cidadãos autônomos, críticos e participativos.

As formas de preconceito se manifestam tanto na sociedade quanto na escola através de piadas, brincadeiras, constrangimentos morais, intelectuais e estéticos. Por outro lado, temos os preconceitos implícitos que podem se manifestar através do abandono escolar, pois de acordo com os níveis de escolaridade percebe-se que, a presença de pessoas afro-descendentes vem diminuindo. As piadas e xingamentos contribuem para a manutenção do racismo por serem vistas de forma banal, aceitas naturalmente pela sociedade, enquanto que deveriam ser vistas como uma agressão e violação dos direitos humanos, repudiada por todos. Essa situação só mudará a partir do momento em que as pessoas tomarem consciência de que todos são iguais.

O currículo oculto se manifesta através da manutenção dos conteúdos “eurocêntricos”, o que pode deixar marcas no corpo discente pela dominação cultural com a inferiorização do negro e o enaltecimento do branco.

Atualmente, a pretensão da nova proposta curricular é abolir essas diferenças deixadas pelo currículo oculto. O currículo cotidiano enfatiza a igualdade de todos, mostrando que não existem diferenças raciais – inferior e superior. Os educadores devem transmitir aos educandos essa visão de igualdade, buscando valorizar o negro e ampliar seu repertório de informações, evidenciando a participação negra na cultura e na história.

As ações pedagógicas, amparadas e fortalecidas pela lei, conseguem aos poucos transformar as visões históricas distorcidas sobre a cultura africana. A obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-brasileira*” no ensino fundamental e ensino médio, sem dúvida alguma, abriram um maior espaço de visibilidade dos aspectos até então pouco difundidos das culturas africanas e afro-brasileiras.

Conforme a problematização apresentada, foram levantados os seguintes questionamentos: Por que o negro é tão discriminado hoje? Por que existe discriminação racial no Brasil? Por que há tantas brincadeiras que denigrem a imagem do negro?

Conforme os dados estatísticos levantados e analisados pelos professores envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico, sobre a realidade



(diagnóstico) do Colégio Estadual São Pedro Apóstolo (CESPA), pôde-se constatar que: a) O CESPA é uma Escola de periferia; b) Possui um elevado número de educandos; c) Notou-se que há um baixo poder aquisitivo dos mesmos; d) Percebeu-se que há um elevado percentual de discriminação e preconceito contra aqueles que manifestam características ou traços afro- descendentes. Isso pôde ser diagnosticado através da observação do comportamento dos educandos, durante as aulas ou intervalo, através de piadas e brincadeiras negativas, apelidos, expressões individuais na forma de xingamento e nos estereótipos contra negros.

A situação problema iniciou com a seguinte constatação: Por que o negro sempre foi visto como escravo, sujeito inferior? No entanto, ele não era escravo em sua origem. Portanto, ele se tornou escravizado como consequência do domínio de outros povos sobre a África. A situação problema da Projeto Político Pedagógico enfocou um “novo olhar”, acerca da influência da História e Cultura afro-brasileira e Africana para a solidificação das estruturas mantenedoras dos aspectos relacionados à identidade e à emancipação da sociedade brasileira, nosso trabalho teve como referências norteadoras do público alvo a atingir, o material impresso do curso Educação-Africanidades-Brasileiras e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em outras palavras, incluir a História Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito de todo o currículo escolar significa, primordialmente assumir o compromisso maior de tomar o conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra no nosso país, responsabilizando toda a sociedade brasileira na formação de cidadãos atuantes e democráticos a partir da reparação do modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira.

O PPP será desenvolvido no CESPA mediante apresentação à comunidade das seguintes atividades programadas: Semana da abolição da escravatura, no mês de maio, em que toda a escola trabalhará de forma interdisciplinar e será concluída no mês de novembro, contemplando o Dia nacional da consciência negra, através de apresentações artísticas e culturais (Teatro, dança, música, poesia, esculturas e murais), além do desenvolvimento de uma reflexão sobre o Sistema de Cotas para negros na Universidade.



Entende-se que a desvalorização da cultura afro- descendentes poderá ser superada mediante a quebra de cinco paradigmas: Valorização da identidade étnico-histórica cultural; Valorização das diferentes raízes, identidade dos distintos grupos que constitui o povo brasileiro; Buscando compreender, ensinando o respeito aos diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar; Discutindo as relações étnicas no Brasil; Situando os aspectos histórico-social e as produções culturais de origem africana.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, assim como de atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para uma vida de fraternidade e partilha entre todos, sem as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminações que fecundaram o terreno para a dominação de um grupo racial sobre outro, de um povo sobre outro.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.

9.2.3.4 Como trabalhar esses temas transversais em História

Identificar, analisar e refletir sobre a presença de elementos e rituais das culturas de matriz africana nas manifestações populares brasileiras: puxada de rede, maculelê, capoeira, congada, maracatu, tambor de crioulo, samba de roda, umbigada, carimbó, coco etc.

Identificar, analisar e refletir sobre as danças de natureza religiosa (candomblé); lúdica (brincadeira de roda); funerária (axexê); guerreira (congada); dramática (maracatu) e profana (jango). Analisar a contribuição artística da cultura africana na formação da Música Popular Brasileira: origem do batuque, do lundu e do samba, entre outros.



9.2.3.5 Relações de gênero e diversidade sexual.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual: p. 144, a discussão sobre as relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação – na Família, na Escola e na Sociedade.

A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultada pelos estereótipos de gênero, por exemplo, a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. Portanto, as diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando a equidade entre os sexos. Pretende-se desenvolver essa análise crítica sobre as Relações de Gênero através da Música, da Dança e do Teatro (Projeto Viva Escola) e também mediante a textura, as Relações Étnico-Raciais, ao conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, a pintura, a gravura, a colagem, a fotografia e a escultura.

9.2.3.6 Prevenção ao uso indevido de drogas

Nem sempre é fácil reconhecer a melhor maneira de atuar junto aos educandos para ajudá-los a ter atitudes conscientes e evitar o risco do Uso Indevido de Drogas. Algumas posturas e tipos de atividades têm mais possibilidade de eficácia, por exemplo: Conhecer o que os educandos pensam; considerar a realidade do aluno; incentivar a reflexão, desenvolver o autoconhecimento; estimular a construção do conhecimento; estimular a expressão de sentimentos e opiniões; apresentar conceitos realistas e não preconceituosos; desenvolver o tema “droga” integrado aos conteúdos pedagógicos; Estimular o interesse do aluno e o senso crítico.



9.2.3.7 Educação Fiscal

A Educação fiscal refere-se ao uso indevido de imagens, livros didáticos e não-didáticos, músicas, vídeos, textos sem a devida autorização do autor, desrespeitando a lei referente aos direitos autorais.

9.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

A ampliação do saber histórico, sistematizado e construído ao longo do tempo resultante de diversas civilizações é indispensável para a compreensão do espaço-tempo. Portanto, nossos esforços devem se concentrar na sistematização dos princípios metodológicos necessários para este ensino.

A organização dos conteúdos trabalhados em história em temas geradores, eixos temáticos, projetos associados ao uso de vídeos nos permite contextualizar os conteúdos historicamente e socialmente construído. Por outro lado, os diferentes materiais e recursos (retroprojeto, computador, internet, livro didático, revista, DVD, aparelho de som, etc), estão a serviço desta compreensão e contextualização desses conteúdos. Seja qual for a metodologia empregada, espera-se que o aluno conheça, analise, interprete e compreenda sobre o que foi estudado, analisado, contextualizado e interpretado. As metodologias (seus materiais e recursos) nos auxiliam neste aprendizado.

Ao contemplar os temas transversais o estudo de história não deve ser apenas um relato de fatos acontecidos, mas uma reflexão acerca da construção da nossa civilização:

1. O estudo da HISTÓRIA e Cultura Afro-Brasileira tem por objetivo quebrar os preconceitos existentes contra o mesmo.
2. Analisando os períodos históricos, o homem se apresenta como construtor da sua história, o que dá a possibilidade de o aluno perceber-se como construtor da sua própria história e da sua vida. Nesse sentido a história se apresentaria como uma possibilidade na prevenção do uso indevido de drogas.
3. Ao estudar história percebemos as modificações, feitas pelo homem, na natureza. O homem não só usou a natureza em seu benefício, como abusou dela,



explorando de maneira exagerada. A História tem, então, o papel de conscientizar o aluno da necessidade da preservação daquilo que ainda resta.

4. A história da humanidade passou por momentos marcantes de domínio de tiranos, imperadores e ditadores. É necessário que se conscientize ao aluno quanto á sua responsabilidade perante a política atual, mostrando que ele não é um espectador, mas um agente transformador.

5. Mostrar o progresso histórico da humanidade contra a violência física e qualquer outro tipo de repressão é papel da história. Isso na tentativa de mostrar ao aluno que também a criança ou adolescente é um cidadão que merece respeito e dignidade.

6. Mostrar ao aluno que o que se valoriza é o ser humano e aquilo que ele é capaz de produzir por meio do estudo do desenvolvimento da humanidade, na tentativa da quebra de preconceitos e discriminação contra o diferente.

O estudo da História do Paraná é uma forma de compreendermos a formação da nossa identidade, qual a nossa origem e cultura.

Ao contemplar os conteúdos estruturantes, básicos e específicos, a aplicação da História no Ensino Fundamental, em especial no Ensino Fundamental, deve ter como finalidade proporcionar aos educandos ferramentas básicas para o pensar e saber histórico. A partir disso é possível problematizar os diversos conteúdos do currículo, mas sempre inserindo-os em um eixo que conduz o processo ensino-aprendizagem.

Para desenvolver o conteúdo na sala de aula, pode-se criar metodologias diversas. O importante é tentar problematizar sempre. Partir de situações problemas, o que significa construir conhecimentos, partir da prática social do aluno, do cotidiano da comunidade na qual está inserido.

Com acumulação das ferramentas adquiridas no ensino fundamental, os educandos deverão agora participar da construção e dos debates dos conhecimentos históricos, sempre relacionando-os com sua realidade mais próxima. Todos aos conteúdos trabalhados agora mais detalhadamente terão por objetivo transmitir um conhecimento de que como as sociedades históricas se organizam a partir da exploração de um grupo e/ou como as sociedades históricas se organizam a partir da exploração de um grupo e/ou classe sobre outro, para que esse conhecimento seja aplicado no entendimento crítico da sociedade contemporânea,



problematizando questões como ideologia, dominação, exploração, etc, para que como objetivo do curso, o aluno enxergue-se enquanto agente histórico.

Utilizaremos os seguintes Filmes como recursos metodológicos:

A cor púrpura. Adivinhe quem vem para jantar. A encruzilhada (Crossroads). A hora do show. Amistad. A negação do Brasil. Distraída para morte. Hotel Ruanda. Malcolm X. Meu mestre, minha vida. Mississipi em chamas. Narciso Rap. No balanço do amor. O poder de um jovem. Quilombo. Uma história americana. Um grito de liberdade. Um sonho de liberdade. Vista minha pele. Quase deuses. Homens de Hon e outros filmes, vídeos, recursos audiovisuais, Internet, TV pendrive, jornais, revista, artigos, livros da biblioteca do professor, etc. além da participação, colaboração e cooperação dos educandos envolvidos.

9.4 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO

Reconhece fatos históricos, símbolos, imagens com clareza, criatividade e fidelidade sem perder o que é essencial nos fatos representados; Percebe o significado das representações históricas na dimensão tempo e espaço, de modo coerente e lógico; Elabora um pensamento histórico crítico, próprio, a fim de ampliar seu conhecimento de forma organizada; Estabelece comparações entre diferentes contextos históricos; Consegue relacionar fatos históricos por meio de representações críticas em espaços e tempos diversos; Memoriza, identifica, seleciona e observa com concentração e atenção a fim de que possa repetir e organiza fatos e situações; Aprende teorizar, sentir e perceber o trabalho histórico; Transfere o conhecimento adquirido nas aulas às atividades propostas, com satisfação, interpretação e estímulo; Argumenta e expõe suas ideias de modo crítico e claro na escrita, na oralidade e nas produções textuais; Desenvolve a capacidade de observar, identificar e selecionar, com atenção e concentração, repetindo e organizando fatos e situações; Sabe relacionar sujeitos/fato/época, criando significado nesta relação; Sabe seqüenciar com lógica os fatos pela sua importância histórica, no contexto em que se apresenta;

As aulas de História devem levar os educandos a compreensão de processos históricos e identificação de problemas sociais. Para isso, serão utilizados como



encaminhamentos metodológicos básicos: Aulas expositivas; exercícios escritos e oralmente apresentados e discutidos; leitura de textos clássico-teóricos, teóricos-contemporâneos, temáticos, didáticos, literários e jornalísticos; Debates e seminários de temas relevantes fundamentados em leituras e pesquisa; análise crítica de filmes, documentários, músicas, propaganda de TV; análise crítica de imagens, fotografia, charges, entre outros.

Ao aprender a questionar sobre a sociedade, o educando amplia a sua visão de mundo e adquire significados concretos para sua vida e desenvolver o pensamento crítico no cotidiano. No contato do educandos com outros momentos históricos ou tempos históricos, confronta a sua realidade com outras realidades, desenvolver a capacidade de raciocínio e é capaz de avaliar a realidade de diferentes perspectivas.

Ao ampliar a capacidade de interpretação dos fenômenos históricos, ambos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, poderão superar o senso comum e nele reconhecer o ponto de chegada do conhecimento, como proposto por Sousa Santos (1998).

9.4.1 Avaliação

Os instrumentos de avaliação em História, atentando para a construção da autonomia do educando enquanto sujeito participante do processo histórico, acompanham as próprias práticas de ensino e aprendizagem da disciplina e podem ser registros de reflexões críticas em debates, que acompanham os textos ou filmes; participação nas pesquisas bibliográficas; produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre tória e prática, dentre outras possibilidades. Várias podem ser as formas, desde que se tenha como perspectiva ao selecioná-las, a clareza dos objetivos que se pretende atingir, no sentido de apreensão, compreensão, reflexão dos conteúdos pelo educando e, sobretudo, expressa oral ou escrita da sua percepção de mundo.

Estudar, aprender e ensinar História exige posicionamentos teórico-metodológicos claros e concisos e também um posicionar-se frente à realidade apresentada pelo conhecimento produzido. São as explicações, as interpretações



sobre o real que fornecem os instrumentos para o mundo ser transformado, recriado em novas bases.

As contribuições sobre a História requerem visões e interpretações de maior compreensão e menor margem de equívocos ou reducionismos.

A avaliação na disciplina de História será diagnóstica (debates, seminários, etc) e direta (pesquisas, trabalhos práticos e provas). Na função diagnóstica, a qual é processual, contínua, permanente e cumulativa, tem-se como ponto de partida os conhecimentos históricos construídos socialmente pelo homem e expressos na escola como conteúdos Históricos. O ponto de chegada será realizado mediante sistematização e mediação pelo professor na relação ensino-aprendizagem. Alguns critérios são estabelecidos para que possamos saber avaliar e analisar, se os objetivos dos conteúdos da disciplina de história estão sendo atingidos pelos educandos a partir das metodologias utilizadas.

A avaliação terá função diagnóstica, contínua e processual, e será feita a partir de critérios. Os instrumentos de avaliação - Seminários, debates, trabalhos em equipe, apresentação oral e escrita, apresentação em mural, painel, relatórios, reflexão, análise e interpretação de textos etc. O critério de avaliação é o conteúdo, no seu papel mediador entre o sujeito que aprende e a realidade. Não se trata de qualquer conteúdo, mas daqueles cuja relevância é fundamental para a compreensão da prática social. Neste sentido é fundamental também enfatizar a relevância da relação conteúdo/ forma na socialização do saber, possibilitando ao aluno a reelaboração da sua visão de mundo, assegurando-lhe o questionamento e o domínio da realidade contemporânea.

A avaliação formativa considera que os educandos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes e, por ser contínua e diagnóstica, aponta as dificuldades, possibilitando assim que a intervenção pedagógica aconteça a tempo. Informa o sujeito do processo (professor e aluno), ajuda-o a refletir. A avaliação formativa faz com que o professor procure caminho para que todos os educandos aprendam e com que os mesmos participem mais das aulas, envolvendo-se realmente no processo de ensino-aprendizagem (HOFFMAN, 2000).

É fundamental que o aluno compreenda que existem diferentes formas e relações de trabalho que dão origem a diferentes grupos e sociedades, e que os grupos e sociedades têm diferentes formas de expressar seu imaginário, cotidiano e



de se organizar, e que existe unidade e diversidade entre as sociedades. Também avaliar se o aluno está conseguindo entender a percepção do tempo em si mesmo para dimensões temporais cada vez mais amplas: do seu corpo, de outros grupos, de outras sociedades, da sociedade.

É importante levarmos em consideração as vivências temporais- biológicas e sociais dos educandos, que são expressões de temporalidade de sua própria cultura, sendo que a própria temporalidade é uma construção histórica. Finalmente, a avaliação mais condizente é aquela que se dá contínua e cumulativamente, já que não se pode fragmentar o processo de domínio das práticas sócias.



REFERÊNCIAS

ALVA, E. N. **Metrópoles (in)sustentáveis**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

AQUINO, J. G. (Org.). **Drogas na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

AZEVEDO, Eliane. **Raça**. São Paulo: Ática, 1987.

BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da Agenda 21**. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

BENTO, Maria A. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 1998.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOUER, J. **Álcool, cigarro e drogas**. São Paulo: Panda, 2004.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARDOSO, Marcos. **O movimento negro**. Minas Gerais: Mazza Edições Ltda., 2002.

CUNHA SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2006.

Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas/Secretaria Nacional Antidrogas. Ministério da Educação: Brasília, 2008.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1992.



CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHAVENATO, Júlio J. **O negro no Brasil. Da senzala à guerra do Paraguai**. 4ª edição. São Paulo: Braziliense, 1987.

CHIAVENATO, Júlio J. **O negro no Brasil**. Da senzala à guerra do Paraguai. 4ª edição. São Paulo: Braziliense, 1987.

CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1994.

DECCA, Edgar de. **1930 O silêncio dos vencidos**. São Paulo: brasiliense, 1988.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. São Paulo: Ática, 1998.

DCE. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **História**. Paraná: 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FRENETTE, Marco. **Preto e branco: a importância da cor da pele**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

GONÇALVES, Petronilha S. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Relúme Dumará, 1994.

HANSEBALG, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília, 2002.



HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era do Capital (1848-1875)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos Extremos: Breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos Impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HOFFMAN, R. **Distribuição de renda: medidas de desigualdade e pobreza**. São Paulo: Edusp, 1998.

IANNI, O. **Estado e capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1965.

IANNI, O. IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1971.

LESSA, C. **A estratégia de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1978.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LOYOLA, Sonia. **A automação da fábrica**. Curitiba: Ed. do autor, 1999.

LIMA, Heloisa Pires. **Orgulho da raça**. Rio de Janeiro: Memórias futuras, 1995.

MENDONÇA, Francisco. **Clima e criminalidade** – Ensaio analítico da correlação entre a temperatura do ar e a incidência da criminalidade urbana. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.



MONTELATO, A; CABRINI, C; CATELLI , R. **Coleção Histórica Temática**. São Paulo: Scipione, 2002.

MARX, K e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hacitec, 1987. 6ª edição.
OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza, 2003.

OLIVEIRA, Marco Antônio (Org.). **Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil**. Campinas: Instituto de Economia/UNICAMP, 1998.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: História**. Curitiba SEED, 2008.

PARANHOS, Adalberto. **O roubo da fala. Origens da ideologia do trabalhismo no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 1999.

PETTA, Nicolina Luíza de. **Coleção base de História: uma abordagem integrada: volume único**. São Paulo: Moderna, 1999.

POLIZZI, V. P. **Depois daquela viagem**. São Paulo: Ática, 2003.

RIBEIRO, M. **Sexo sem mistérios**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
SENNETT, Richard. SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. São Paulo: Record, 2006.

SINGER, Paul. **A formação da classe operária**. São Paulo: Atual, 1994.
S.O.S CORPO. **Gênero e Cidadania**. Viagem ao mundo da contracepção. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

SUPLICY, M. **Sexo para adolescentes**. São Paulo: FTD, 1988.

SZMRECSÁNYI, Tamás; GRANZIERA, Rui G. (Org.). **Getúlio Vargas e a economia contemporânea**. São Paulo: Hucitec, 2004.



TAUILE, José Ricardo. **Para (re)construir o Brasil contemporâneo. Trabalho, tecnologia e acumulação.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Sites pesquisados

<http://www.Portalafro.com.br>; <http://www.mundonegro.com.br>;

<http://www.nen.org.br>; <http://www.app.com.br>;

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

317

PROPOSTA CURRICULAR
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

ENSINO MÉDIO E
ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA
2009



10 DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

10.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

A fim de justificar a concepção teórico-metodológica desta Proposta Pedagógica Curricular, pretende-se problematizar o ensino da Língua Estrangeira a partir da análise do diagnóstico realizado junto aos professores da Rede Pública do Estado do Paraná.

Ao explicitarem aspectos relativos ao ensino da Língua Estrangeira no que se refere a suas práticas e objetivos atribuídos à disciplina, identificou-se que a Abordagem Comunicativa tem orientado o trabalho em sala de aula. Esta opção favorece o uso da língua pelos alunos, mesmo de forma limitada, e evidencia uma perspectiva utilitarista de ensino, na qual a língua é concebida como um sistema para a expressão do significado, num contexto interativo.

No entanto, os professores explicitaram também o reconhecimento dos limites de tal abordagem ao pretenderem ampliar o papel deste componente curricular na formação integral dos alunos. Trata-se de uma situação que exige a busca de fundamentos teórico-metodológicos para subsidiar efetivamente o ensino da Língua Estrangeira Moderna no processo de escolarização.

Para analisar os limites e possibilidades da Abordagem Comunicativa e definir novos referenciais teórico-metodológicos para o ensino de Língua Estrangeira, teve-se como base o trabalho de Meurer. Este autor destaca a premente necessidade de desenvolver formas de incentivar práticas pedagógicas que contestem “ou quebrem o círculo do senso comum, daquilo que parece natural, não problemático, mas que recria e reforça formas de desigualdade e discriminação” (MEURER, 2000, p. 169).

Tendo como referência de análise tais apontamentos, apresenta-se a seguir uma reflexão a respeito da Abordagem Comunicativa, considerando que essa tendência tem marcado o ensino de Língua Estrangeira na Rede Pública Estadual.

No Brasil, ela passou a fundamentar grande parte dos materiais e livros didáticos para uso em escolas de ensino regular, desde a década de 1980 até os dias atuais (PEREIRA, 2004; CORACINI, 1999).



No Paraná, Gimenez (1999) afirma que a Abordagem Comunicativa foi apropriada como referencial teórico na elaboração da proposta de ensino de Língua Estrangeira do Currículo Básico (1992). Embora esse documento apresente uma concepção de língua discursiva e sugira um trabalho com diferentes tipos de textos, a partir da visão bakhtiniana, observa-se que a progressão de conteúdos, de 5ª a 8ª séries, está voltada para o ensino comunicativo, centrado em funções da linguagem do cotidiano, o que esvazia as práticas sociais mais amplas de uso da língua.

A Abordagem Comunicativa apresenta aspectos positivos na medida em que incorpora em seu modelo o uso da gramática exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentidos, no contexto imediato da situação de fala, colocando-se a serviço dos objetivos de comunicação. Análises recentes mencionam que o ensino comunicativo desenvolveu-se em três fases ao longo das últimas décadas, com avanços em seus pressupostos e proposições. Segundo Mascia (2003, p.218), “uma primeira é associada ao nocional-funcional e é calcada em práticas audiolinguais; a segunda marcada pelos atos de fala com a incorporação de tendências sociolinguísticas e a terceira corresponde a uma vertente mais crítica, em que se pretendeu promover as interações culturais”.

Por outro lado, ao centrarem a atenção na comunicação, tal abordagem, e os métodos que a antecederam, não levou em conta as diferentes vozes que permeiam as relações sociais e as relações de poder que as entremeiam. Nessa abordagem, o conceito de cultura configura uma visão homogênea que a percebe dissociada da língua, muitas vezes abordados de forma estereotipada.

Conforme Gimenez, [...] a abordagem comunicativa, na tentativa de ensinar e se comunicar na Língua Estrangeira, deixou de lado a relação entre comunicação e cultura, e a necessidade de entender a comunicação entre falantes nativos e não-nativos como comunicação intercultural mais do que comunicação na língua-alvo (2001, p. 110).

Cabe salientar que a vertente mais crítica da abordagem comunicativa apresenta avanços na visão de cultura como prática social. Alguns autores trazem questões importantes para uma releitura crítica dos pressupostos subjacentes a essa concepção de ensino de língua, não dissociada do contexto histórico. Kramsch (apud COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 05) questiona as [...] noções basilares do ensino comunicativo como comunicação autêntica, abordagem natural,



necessidades do aprendiz, interação e negociação do sentido, corolárias da ideologia norte-americana, que pressupõe a solução pacífica dos conflitos e a coexistência harmoniosa das diferenças.

Moita Lopes e Rojo (2004) colocam sob suspeita o caráter apaziguador, harmonizador do ensino de língua e destacam que a finalidade de conhecer outra cultura precisa ser repensada no Brasil, em função do caráter colonizador e assimilacionista do ensino comunicativo. Consoante a esses autores, Pennycook (apud MASCIA, 2003, p. 220) considera que [...] a expansão do inglês no mundo não é mera expansão da língua, mas também uma expansão de um conjunto de discursos que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização [...]. (Afirma ainda que) hoje, poderíamos dizer que as várias facetas do Comunicativo se desenvolveram com o objetivo principal de difusão do inglês como língua internacional.

Torna-se evidente que esse modelo de ensino se pauta num contexto histórico em que questões acerca da hegemonia de uma língua, do plurilinguismo e do imperialismo linguístico que as permeiam não eram problematizadas. Tendo como referência tais reflexões, depreende-se que tanto a opção teórico-metodológica quanto o idioma a ser ensinado na escola não são neutros, mas profundamente marcados por questões político-econômicas e ideológicas, que resultam muitas vezes do imperialismo de uma língua. Tais questões marginalizam razões históricas e/ou étnicas que podem ser valorizadas, levando-se em conta a história da comunidade atendida pela escola. Destaca-se que o comprometimento com o plurilinguismo como política educacional é uma das possibilidades de valorização e respeito à diversidade cultural, garantido na legislação, pois permite às comunidades escolares a definição da Língua Estrangeira a ser ensinada.

A partir destas reflexões e de suas implicações no ensino de Língua Estrangeira Moderna, serão apresentados alguns dos fundamentos teórico-metodológicos que referenciam estas Diretrizes e os princípios que orientam esta escolha:

- o atendimento às necessidades da sociedade contemporânea brasileira e a garantia da equidade no tratamento da disciplina de Língua Estrangeira Moderna em relação às demais obrigatórias do currículo;



- o resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica;
- o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural.

Partindo desses princípios, a pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta este documento de Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade.

Ancorada nos pressupostos da pedagogia crítica, entende-se que a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas. Inspirando-se nas palavras de Simon (apud JORDÃO, 2004a, p. 164), [...] a prática pedagógica é vista como processo dedicado a fomentar a possibilidade através da implementação de modos de compreensão e ação que encorajem a transformação de relações específicas entre formas sociais e capacidades humanas, e assim permita a expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar.

O ensino de Língua Estrangeira Moderna será norteado para um propósito maior de educação, considerando as contribuições de Giroux (2004) “ao rastrear as relações entre língua, texto e sociedade, as novas tecnologias e as estruturas de poder que lhes subjazem”. Para este educador, é fundamental que os professores reconheçam a importância da relação entre língua e pedagogia crítica no atual contexto global educativo, pedagógico e discursivo, na medida em que as questões de uso da língua, do diálogo, da comunicação, da cultura, do poder, e as questões da política e da pedagogia não se separam.

Isso implica superar uma visão de ensino de Língua Estrangeira Moderna apenas como meio para se atingir fins comunicativos que restringem as possibilidades de sua aprendizagem como experiência de identificação social e cultural, ao postular os significados como externos aos sujeitos.



Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social.

A proposta adotada nas Diretrizes se baseia na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin², que concebem a língua como discurso. Busca-se, dessa forma, estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e resgatar a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica.

10.1.1 Objeto de estudo da Língua Estrangeira Moderna

Toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação. Como princípio social e dinâmico, a língua não se limita a uma visão sistêmica e estrutural do código linguístico. Ela é heterogênea, ideológica e opaca.

Segundo Bakhtin (1988), toda enunciação envolve a presença de pelo menos duas vozes, a voz do eu e do outro. Para este filósofo, não há discurso individual, no sentido de que todo discurso se constrói no processo de interação e em função de outro. É no espaço discursivo criado na relação entre o eu e o outro que os sujeitos se constituem socialmente. É no engajamento discursivo com o outro que damos forma ao que dizemos e ao que somos. Daí a Língua Estrangeira apresentar-se como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade.

Em outras palavras, a língua concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite. O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema linguístico.

Conforme o teórico [...] o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua



conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo (BAKHTIN, 1992).

Nesse raciocínio, a cultura é concebida como um processo dinâmico e conflituoso de produção de significados sobre a realidade em que se dá em qualquer contexto social. Para Raymond Williams (2003, p. 41), há três categorias na definição de cultura:

A primeira é a “ideal” na qual a cultura é um estado ou processo de perfeição humana em termos de valores universais. A segunda é a “documentária” na qual cultura é o corpo de um trabalho intelectual e imaginativo em que, numa forma detalhada, são gravadas de diferentes maneiras as experiências e o pensamento humano. A terceira é a definição “social” de cultura, relatada como um modo de vida particular que expressa certos sentidos e valores, não somente na arte e conhecimento, mas também em instituições e comportamentos.

A partir dessas três definições intercambiantes da cultura, Williams afirma que as disciplinas se reúnem em uma “tradição geral” que representa, por meio de variações e conflitos, uma “cultura humana geral”. Esta, contudo, realiza-se em sociedades específicas contextualizadas local e temporalmente. A história cultural não é a soma de todas as culturas particulares, mas sim o estudo das relações entre elas.

Na construção de sua teoria, Bakhtin exclui a perspectiva do absoluto, rejeitando o estático e fechado, noções associadas à perspectiva tradicional de cultura. Nos discursos presentes no intertexto das sociedades contemporâneas, as práticas de linguagem são diversas porque a língua envolve variantes socioculturais. Logo, as formas da língua variam de acordo com os usuários, o contexto em que são usadas e a finalidade da interação.

Para cada variante linguística e cada grupo cultural, os valores sociais e culturais que lhes são atribuídos sofrem oscilações, de acordo com os diferentes contextos socioculturais e históricos. Dessa forma, a língua e a cultura são entendidas como variantes locais particularizadas em contextos específicos; portanto, configuram-se de forma heterogênea, complexa e plural (BORTONI-RICARDO, 2004).



Nesse sentido, a língua se apresenta como espaço de construções discursivas, indissociável dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela. Desse modo, a língua deixa de lado suas supostas neutralidade e transparência para adquirir uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados culturais.

Para Bakhtin (1988), as relações sociais ganham sentido pela palavra e a sua existência se concretiza no contexto da enunciação. Por outro lado, os sentidos assumidos pela palavra são múltiplos, não existindo, dessa forma, palavras vazias. Para esse teórico, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN 1988, p. 95).

Com base nessas considerações, Bakhtin (1988) afirma que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Uma importante consideração é quanto ao valor social das línguas existentes na sociedade. Conforme Bakhtin (1999, p. 101), “o papel organizador da palavra estrangeira – palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras [...] – fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a ideia de poder, de força, de santidade, de verdade”.

Todo discurso está vinculado à história e ao mundo social. Dessa forma, os sujeitos estão expostos e atuam no mundo por meio do discurso e são afetados por ele. No ensino de Língua Estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade. Torna-se fundamental que os professores compreendam o que se pretende com o ensino da Língua Estrangeira na Educação Básica, ou seja: ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido.

As aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais-



políticas-econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade.

Busca-se, também, superar a ideia de que o objetivo de ensinar Língua Estrangeira na escola é apenas o linguístico ou, ainda, que o modelo de ensino dos Institutos de Idiomas seja parâmetro para definir seus objetivos de ensino na Educação Básica. Tal aproximação seria um equívoco, considerando que o ensino de Língua Estrangeira nas escolas de língua não tem, necessariamente, as mesmas preocupações educacionais da escola pública.

De forma geral, os objetivos de uma escola de idiomas estão mais direcionados para a proficiência linguístico- comunicativa em situações de viagens, negócios e preparação para testes. Gimenez (2004, p. 172) esclarece que [...] embora com características distintas, estes dois setores (público e privado) têm sido equiparados na avaliação de resultados, quando se espera, por exemplo, que os alunos sejam proficientes na habilidade oral. Isto também se reflete nas expectativas de alunos e pais que frequentemente consideram a aprendizagem de uma LE como importante fator para uma empregabilidade futura e a atrelam à fala. A importância da LE é tal que a mídia impressa tem se ocupado de abordá-la especialmente neste aspecto. Essas mensagens penetram as paredes das escolas e obscurecem as razões para inclusão de língua estrangeira no currículo.

Embora a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna também sirva como meio para progressão no trabalho e estudos posteriores, este componente curricular, obrigatório a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, deve também contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão.

O ensino de Língua Estrangeira Moderna, na Educação Básica, propõe superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino desta disciplina.

Desta forma, espera-se que o aluno:

- use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;



- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Destaca-se que tais objetivos são suficientemente flexíveis para contemplar as diferenças regionais, mas ainda assim específicos o bastante para apontar um norte comum na seleção de conteúdos específicos.

Entende-se que o ensino de Língua Estrangeira deve considerar as relações que podem ser estabelecidas entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural.

As sociedades contemporâneas não sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente. Possibilitar aos alunos que usem uma língua estrangeira em situações de comunicação – produção e compreensão de textos verbais e não-verbais – é também inseri-los na sociedade como participantes ativos, não limitados as suas comunidades locais, mas capazes de se relacionar com outras comunidades e outros conhecimentos.

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo.

O aprendizado de uma língua estrangeira pode proporcionar uma consciência sobre o que seja a potencialidade desse conhecimento na interação humana. Ao ser exposto às diversas manifestações de uma língua estrangeira e às suas implicações político- ideológicas, o aluno constrói recursos para compará-la à língua materna, de maneira a alargar horizontes e expandir sua capacidade interpretativa e cognitiva. Ressalta-se, como requisito, a atenção para o modo como as possibilidades linguísticas definem os significados construídos nas interações sociais. Ainda, deve-se considerar que o aluno traz para a escola determinadas leituras de mundo que



constituem sua cultura e, como tal, devem ser respeitadas.

Além disso, ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/ sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social.

10.1.2 As Práticas Discursivas

Neste documento, o ensino de Língua Estrangeira deve contemplar os discursos sociais que a compõem, ou seja, aqueles manifestados em forma de textos diversos efetivados nas práticas discursivas (BAKHTIN, 1988). Trata-se de tornar a aula de Língua Estrangeira um espaço de [...] acesso a diversos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de [...] (conhecimentos necessários) para a vida contemporânea, estando entre eles os conhecimentos (em língua estrangeira) (MOITA LOPES, 2003, p. 43).

Tal proposta de ensino se concretiza no trabalho com textos, não para extrair deles significados que supostamente estariam latentes em sua estrutura, mas para comunicar-se com eles, para lhes conferir sentidos e travar batalhas pela significação. É perceber a língua como “arena de conflitos” (BAKHTIN, 1992). Isto envolve a análise e a crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais. Refere-se às formas de olhar o texto escrito, o visual, o oral e o hipertexto⁹ para questionar e desafiar as atitudes, os valores e as crenças a ele subjacentes.

⁹ Hipertexto vai além do texto. Dentro do hipertexto existem vários links, que permitem acessar outras janelas, conectando algumas expressões com novos textos, distanciando-se assim da linearidade da página. Na Internet, cada site é um hipertexto—clikando em certas palavras vamos para novos trechos, e vamos construindo, nós mesmos, uma espécie de texto. Na definição de Jay Bolter (1991, s/p): “as partes de um hipertexto podem ser agrupadas e reagrupadas pelo leitor”.



As reflexões discursivas e ideológicas dependem de uma interação primeira com o texto. Considerando que as práticas discursivas são influenciadas umas pelas outras, não se trata de privilegiar a prática da leitura, visto que na interação com o texto pode haver uma complexa mistura da linguagem escrita, visual e oral. Numa concepção discursiva de língua, as práticas de oralidade, escrita e leitura não são segmentadas, pois elas não se separam em situações concretas de comunicação.

A ênfase do ensino recai sobre a necessidade de os sujeitos interagirem ativamente pelo discurso, sendo capazes de se comunicar de diferentes formas materializadas em diferentes tipos de texto, levando em conta a imensa quantidade de informações que circulam na sociedade. Isto significa participar dos processos sociais de construção de linguagem e de seus sentidos legitimados e desenvolver uma criticidade de modo a atribuir o próprio sentido aos textos.

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor. Tendo em vista que texto e leitura são dois elementos indissociáveis, e que um não se realiza sem o outro, é importante definir o que se entende por esses dois termos.

O texto, entendido como uma unidade de sentido pode ser verbal ou não-verbal. Para Bakhtin (1992), o texto é a materialização de um enunciado e é entendido como unidade contextualizada da comunicação verbal.

As pessoas não trocam orações assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda das unidades da língua – palavras, conjunto de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra por assim dizer, de uma unidade de fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo). Mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal (BAKHTIN, 1992, p. 297).

Embora necessite do aparato técnico da oração, o texto não corresponde aos aspectos sistêmicos da língua. Ele se organiza em formas relativamente estáveis, determinadas pelas condições materiais de produção, denominadas por Bakhtin (1992) de gêneros do discurso. Para esse teórico, os gêneros se desenvolveram



através do tempo e correspondem a formas típicas criadas por esferas de atividades humanas.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e a cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Nessa definição, podem ser considerados textos uma figura, um gesto, um slogan, tanto quanto um trecho de fala gravado em áudio ou uma frase em linguagem verbal escrita, a partir dos quais os conteúdos específicos de Língua Estrangeira Moderna serão tratados. No entanto, é preciso atentar para o fato de que são atribuídos, aos textos, os sentidos reconhecidos como válidos por determinada comunidade, considerando-se sempre o contexto e o momento histórico em que eles foram produzidos: uma construção à qual não se considere possível atribuir sentidos não será vista como texto por uma determinada comunidade.

Nessa visão, é importante que os alunos tenham consciência de que há várias formas de produção e circulação de textos em nossa cultura e em outras, de que existem diferentes práticas de linguagem no âmbito de cada cultura, e que essas práticas são valorizadas também de formas diferentes nas distintas sociedades.

Destaca-se que os textos aos quais a sociedade está exposta são de natureza genérica. Conforme aponta Moita Lopes, vivemos num mundo multisemiótico, cujos textos extrapolam a letra, ou seja, “um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos orais/escritos e hipertextos” (LOPES e ROJO, 2004, p. 30-31). Isso vem ao encontro da linguagem específica usada na comunicação mediada pelo computador. Aparentemente trata-se da linguagem escrita, mas quando desenvolvida em uma interação em tempo real, distancia-se da forma tradicional, adquirindo características semelhantes às do imediatismo e da redundância da fala, bem como é acrescida de ícones, cores, recursos sonoros, por exemplo, para comunicar aspectos que estariam presentes na fala. Conforme o exposto, as diferenças entre comunicação escrita e falada se diluem na construção desse novo tipo de texto.



A leitura, processo de atribuição de sentidos, estabelece diferentes relações entre o sujeito e o texto de acordo com as concepções que se têm de ambos. O trabalho proposto nestas Diretrizes está ancorado na perspectiva de uma leitura crítica, a qual se efetiva no confronto de perspectivas e na (re)construção de atitudes diante do mundo. A abordagem da leitura crítica extrapola a relação entre o leitor e as unidades de sentido na construção de significados possíveis. Busca-se, então, superar uma visão tradicional da leitura condicionada à extração de informações. Nessa perspectiva, há confronto entre autor, texto e leitor. O leitor abandona uma atitude de passividade diante do texto e passa a ser participante do processo de construção de sentidos. Entretanto, ele não está sozinho ao construí-los, com ele estão sua cultura, sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade e as ideologias nas quais está inserido. A leitura é considerada, então, como interação entre todos esses elementos, os quais influenciam diretamente nas possíveis interpretações de um texto.

Dessa forma, ao ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, alunos e professores percebem ser possível construir significados além daqueles permitidos pela língua materna. Os sujeitos envolvidos no processo pedagógico não aprendem apenas novos significados nem a reproduzi-los, mas sim aprendem outras maneiras de construir sentidos, outros procedimentos interpretativos que alargam suas possibilidades de entendimento do mundo. Sentido, na acepção de Orlandi (2005, p. 47), é [...] uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito.

Portanto o momento histórico, o contexto sócio-cultural, os elos com o cotidiano (familiares, amigos, etc.) que acompanham a vida, a criação artística e o conhecimento científico estão presentes na produção e na recepção dos sentidos do enunciado. Consequentemente, é na língua, e não por meio dela, que se percebe e entende a realidade e, por efeito, a percepção do mundo está intimamente ligada ao conhecimento das línguas. Para Jordão (2004a, p. 164), [...] (ao) aprender uma língua estrangeira [...] eu adquiero procedimentos de construção de significados diferentes daqueles disponíveis na minha língua (e cultura) materna; eu aprendo que



há outros dispositivos, além daqueles que me apresenta a língua materna, para construir sentidos, que há outras possibilidades de construção do mundo diferentes daquelas a que o conhecimento de uma única língua me possibilitaria. Nessa perspectiva, quantas mais [...] línguas estrangeiras eu souber, potencialmente maiores serão minhas possibilidades de construir sentidos, entender o mundo e transformá-lo.

Assim, os sujeitos leitores têm a possibilidade de estabelecer relações entre os diversos elementos envolvidos, como, por exemplo: cultura, língua, procedimentos interpretativos, contextos e ideologias.

10.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/BÁSICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

10.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Língua Estrangeira Moderna

O Conteúdo Estruturante está relacionado com o momento histórico-social. Ao tomar a língua como interação verbal, como espaço de produção de sentidos, buscou-se um conteúdo que atendesse a essa perspectiva. Sendo assim, define-se como Conteúdo Estruturante da Língua Estrangeira Moderna o Discurso como prática social. A língua será tratada de forma dinâmica, por meio de leitura, de oralidade e de escrita que são as práticas que efetivam o discurso.

A palavra discurso inicialmente significa curso, percurso, correr por, movimento. Isso indica que a postura frente aos conceitos fixos, imutáveis, deve ser diferenciada. De acordo com Stam (2000, p. 32), “a linguagem, em Bakhtin, não é um sistema acabado, mas um contínuo processo de vir a ser”. A língua não é algo pronto, à disposição dos falantes, mas algo em que eles “ingressam numa corrente móvel de comunicação verbal”. A consciência só é adquirida por meio da linguagem e é através dela que os sujeitos começam a intervir no real.

Ao contrário de uma concepção de linguagem que centraliza o ensino na gramática tradicional, o discurso tem como foco o trabalho com os enunciados (orais e escritos). O uso da língua efetua-se em forma de enunciados, uma vez que o discurso também só existe na forma de enunciados (RODRIGUES, 2005). O



discurso é produzido por um “eu”, um sujeito que é responsável por aquilo que fala e/ou escreve. A localização geográfica, temporal, social, etária também são elementos essenciais na constituição dos discursos.

Consequentemente, o professor criará oportunidades para que os alunos percebam a interdiscursividade, as condições de produção dos diferentes discursos, das vozes que permeiam as relações sociais e de poder. É preciso que os níveis de organização linguística – fonético-fonológico, léxico-semântico e de sintaxe – sirvam ao uso da linguagem na compreensão e na produção verbal e não verbal.

Para tal, o professor levará em conta que o objeto de estudo da Língua Estrangeira Moderna, a língua, pela sua complexidade e riqueza, permite o trabalho em sala de aula com os mais variados textos de diferentes gêneros. Nesta perspectiva, a proposta de construção de significados por meio do engajamento discursivo e não pela mera prática de estruturas linguísticas estará contemplada. Com o foco na abordagem crítica de leitura, a ênfase do trabalho pedagógico é a interação ativa dos sujeitos com o discurso, que dará, ao aluno, condições de construir sentidos para textos.

O professor deve considerar a diversidade de gêneros existentes e a especificidade do tratamento da Língua Estrangeira na prática pedagógica, a fim de estabelecer critérios para definir os conteúdos específicos para o ensino.

Os conteúdos específicos contemplam diversos gêneros discursivos, além de elementos linguístico-discursivos, tais como: unidades linguísticas que se configuram como as unidades de linguagem, derivadas da posição que o locutor exerce no enunciado; temáticas que se referem ao objeto ou finalidade discursiva, ou seja, ao que pode tornar-se dizível por meio de um gênero; composicionais, compreendidas como a estrutura específica dos textos pertencentes a um gênero (BAKHTIN, 1992).

Inicialmente, é preciso levar em conta o princípio da continuidade, ou seja, a manutenção de uma progressão entre as séries, considerando as especificidades da Língua Estrangeira ofertada, as condições de trabalho existentes na escola, o projeto político-pedagógico, a articulação com as demais disciplinas do currículo e o perfil dos alunos.

No ato da seleção de textos, o docente precisa se preocupar com a qualidade do conteúdo dos textos escolhidos no que se refere às informações, e verificar se



estes instigam o aluno à pesquisa e à discussão. As características do gênero a que o texto pertence serão evidenciadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os elementos linguístico-discursivos, neles presentes, serão analisados na medida em que colaborem para a compreensão dos mesmos. É importante, ainda, trabalhar com diversos gêneros discursivos – apresentando, também, diferentes graus de complexidade da estrutura linguística.

Recomenda-se que seja dada, aos alunos, a oportunidade para participar da escolha das temáticas dos textos, uma vez que um dos objetivos é justamente possibilitar formas de participação que permitam o estabelecimento de relações entre ações individuais e coletivas. Por meio dessa experiência, os alunos poderão compreender a vinculação entre auto interesse e interesses do grupo. Além disso, esta iniciativa poderá levar a escolhas de conteúdos mais significativos, porque resultam da participação de todos.

Outro ponto a ser destacado é a atenção, no momento da escolha de textos, para que os mesmos não reforcem uma visão monolítica de cultura, muitas vezes abordada de forma estereotipada. Os conteúdos dos textos devem viabilizar os resultados pretendidos nas diferentes séries de acordo com os objetivos específicos propostos no planejamento do professor.

10.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna

Os conteúdos básicos e os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.



O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas. Na disciplina de Língua Estrangeira Moderna, o Conteúdo Estruturante é o Discurso como prática social e é a partir dele que advêm os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas, assim como os conteúdos básicos que pertencem às práticas da oralidade, leitura e escrita. No quadro, a coluna de conteúdos básicos é formada pelos gêneros discursivos e pelos conteúdos pertencentes às práticas da leitura, oralidade, escrita e da análise linguística. Tais conteúdos devem ser abordados a partir de um gênero, conforme as esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar, imprensa, política, literária/artística, produção e consumo, publicitária, midiática e jurídica.

Caberá ao professor selecionar um texto significativo pertencente a um gênero, que deve ser compreendido em sua esfera de circulação. Importa menos a quantidade de gêneros trabalhados e mais a qualidade do trabalho pedagógico com aqueles selecionados pelo professor.

Os gêneros precisam ser retomados em diferentes séries, respeitando-se o princípio da complexidade crescente. Vale ressaltar que os gêneros indicados não se esgotam nesse quadro, assim como a escolha dos gêneros não deve se ater exclusivamente a uma esfera.

Para selecionar os conteúdos específicos, é fundamental considerar o objetivo de ensino e o gênero escolhido. Como exemplo: ora a história em quadrinhos será levada para sala de aula a fim de discutir o conteúdo temático, a sua composição e suas marcas lingüísticas; ora aparecerá em outra série para um trabalho de intertextualidade; ora para fruição, ou seja, dependerá da intenção, do objetivo que se tem com esse gênero.

Destaca-se, ainda, que ao escolher um gênero nem sempre todas as práticas serão abordadas, por exemplo: no Ensino Médio é possível levar a fábula contemporânea para trabalhar a prática de leitura, não sendo necessário que o



aluno produza uma fábula.

É necessário considerar que a abordagem teórico-metodológica e a avaliação estão inseridas na tabela para compreensão da proposta dos conteúdos básicos de Língua Estrangeira Moderna.



CONTEÚDOS BÁSICOS

GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS.

Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série.

* Vide relação dos gêneros ao final deste documento.

LEITURA

- Identificação do tema;
- Intertextualidade;
- Intencionalidade;
- Vozes sociais presentes no texto;
- Léxico;
- Coesão e coerência;
- Marcadores do discurso;
- Funções das classes gramaticais no texto;
- Elementos semânticos;
- Discurso direto e indireto;
- Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto;
- Recursos estilísticos (figuras de linguagem);
- Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito);
- Variedade linguística.
- Acentuação gráfica;
- Ortografia.

ESCRITA

- Tema do texto;
- Interlocutor;
- Finalidade do texto;
- Intencionalidade do texto;
- Intertextualidade;
- Condições de produção;
- Informatividade (informações necessárias para a coerência do texto);
- Vozes sociais presentes no texto;
- Vozes verbais;
- Discurso direto e indireto;
- Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto;
- Léxico;
- Coesão e coerência;
- Funções das classes gramaticais no texto;
- Elementos semânticos;
- Recursos estilísticos (figuras de linguagem);
- Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito);
- Variedade linguística;
- Ortografia;
- Acentuação gráfica.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

LEITURA

É importante que o professor:

- Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;
- Considere os conhecimentos prévios dos alunos;
- Formule questionamentos que possibilite inferências sobre o texto;
- Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia;
- Proporcione análises para estabelecer a referência textual;
- Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas;
- Contextualize a produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época;
- Utilize textos não-verbais diversos: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros;
- Relacione o tema com o contexto atual;
- Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto;
- Instigue o entendimento/reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor;
- Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, próprio de diferentes gêneros;

ESCRITA

É importante que o professor:

- Planeje a produção textual a partir da delimitação tema, do interlocutor, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade e ideologia;
- Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual;
- Conduza à utilização adequada das partículas conectivas;
- Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos;
- Acompanhe a produção do texto;
- Acompanhe e encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõem o gênero.

AVALIAÇÃO

LEITURA

Espera-se que o aluno:

- Identifique o tema;
- Realize leitura compreensiva do texto;
- Localize informações explícitas no texto;
- Amplie seu horizonte de expectativas;
- Amplie seu léxico;
- Identifique a ideia principal do texto.

ESCRITA

Espera-se que o aluno:

- Expresse as ideias com clareza;
- Elabore/reelabore textos de acordo com o encaminhamento do professor, tendendo: às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); à continuidade temática;
- Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal;
- Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc;
- Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, numeral, substantivo, etc.

ORALIDADE

Espera-se que o aluno:

- Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal);
- Apresente suas ideias com clareza, coerência, mesmo que na língua materna.
- Utilize adequadamente entonação, pausas, gestos, etc.;
- Respeite os turnos de fala.



ENSINO FUNDAMENTAL 6ª SÉRIE/ 7º ANO

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série. * Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificação do tema;• Intertextualidade;• Intencionalidade;• Léxico;• Coesão e coerência;• Funções das classes gramaticais no texto;• Elementos semânticos;• Recursos estilísticos (figuras de linguagem);• Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito);• Variedade linguística;• Acentuação gráfica;• Ortografia. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none">• Tema do texto;• Interlocutor;• Finalidade do texto;• Intencionalidade do texto;• Intertextualidade;• Condições de produção;• Informatividade (informações necessárias para a coerência do texto);• Léxico;• Coesão e coerência;• Funções das classes gramaticais no texto;• Elementos semânticos;• Recursos estilísticos (figuras de linguagem);• Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito);• Variedade linguística;• Ortografia;• Acentuação gráfica. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none">• Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc;• Adequação do discurso ao gênero;• Turnos de fala;• Variações linguísticas;	<p>LEITURA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros, ampliando também o léxico;• Considere os conhecimentos prévios dos alunos;• Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto• Encaminhe discussões sobre tema intenções;• Contextualize a produção: suporte fonte, interlocutores, finalidade, época;• Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros;• Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. <p>ESCRITA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade;• Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos;• Acompanhe a produção do texto;• Acompanhe e encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõe o gênero;• Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto;• Conduza a uma reflexão dos Elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos;• Proponha reflexões sobre os	<p>LEITURA</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realize leitura compreensiva do texto;• Localize informações explícitas• Amplie seu horizonte de expectativas;• Amplie seu léxico;• Perceba o ambiente em que circula o gênero;• Identifique a ideia principal do texto;• Identifique o tema;• Deduza os sentidos das palavras e/ou expressões a partir do contexto. <p>ESCRITA</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresse suas ideias com clareza;• Elabore textos atendendo: às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, inabilidade...); à continuidade temática;• Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal;• Use recursos textuais como: coesão e coerência, informatividade, etc;• Utilize adequadamente recursos linguísticos como: pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, etc. <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilize o discurso de acordo com a situação de produção formal/ informal);• Apresente suas ideias com clareza;• Compreenda os argumentos no discurso do outro;• Organize a sequência de sua fala;• Respeite os turnos de fala;• Analise os argumentos apresentados pelos colegas de classe em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados;• Participe ativamente dos diálogos, relatos, discussões,



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

338

Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

<ul style="list-style-type: none">•Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição.• Pronúncia.	argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos; <ul style="list-style-type: none">• Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado;•Prepare apresentações que explorem as Marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal;•Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como: cenas de desenhos, etc.	quando necessário em língua materna.
--	--	--------------------------------------



ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/ 8º ANO

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série.</p> <p>* Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificação do tema;• Intertextualidade;• Intencionalidade;• Vozes sociais presentes no texto;• Léxico;• Coesão e coerência;• Funções das classes gramaticais no texto;• Elementos semânticos;• Recursos estilísticos(figuras de linguagem);• Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito);• Variedade linguística;• Acentuação gráfica;• Ortografia. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none">• Tema do texto;• Interlocutor;• Finalidade do texto;• Intencionalidade do texto;• Intertextualidade;• Condições de produção;• Informatividade (informações necessárias para coerência do texto);• Vozes sociais presentes no texto;• Léxico;• Coesão e coerência;• Funções das classes gramaticais no texto;• Elementos semânticos;• Recursos estilísticos (figuras de linguagem);• Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito);• Variedade linguística;• Ortografia;• Acentuação gráfica. <p>ORALIDADE</p>	<p>LEITURA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;• Considere os conhecimentos prévios dos alunos;• Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto;• Encaminhe discussões e reflexões sobre tema, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade;• Contextualize a produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época;• Utilize textos não-verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros;• Relacione o tema com o contexto atual;• Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto;• Instigue a identificação e reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor. <p>ESCRITA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Planeje a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade;• Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos;• Acompanhe a produção do texto;• Acompanhe e encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma narrativa de aventura, observar se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a uma aventura, etc.);• Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto;• Estimule o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e	<p>LEITURA</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realize leitura compreensiva do texto;• Localize informações explícitas e implícitas no texto;• Posicione-se argumentativamente;• Amplie seu horizonte de expectativas;• Amplie seu léxico;• Perceba o ambiente no qual circula o gênero;• Identifique a ideia principal do texto;• Analise as intenções do autor;• Identifique o tema;• Reconheça palavras e/ou expressões que denotem ironia e humor no texto;• Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo;• Identifique e reflita sobre as vozes sociais presentes no texto. <p>ESCRITA</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresse suas ideias com clareza;• Elabore textos atendendo: - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática;• Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal;• Utilize recursos textuais como: coesão e coerência, informatividade, etc;• Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, etc;• Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que indicam ironia e humor, em conformidade com o gênero proposto. <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal);



<ul style="list-style-type: none">• Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc;• Adequação do discurso ao gênero;• Turnos de fala;• Vozes sociais presentes no texto;• Variações linguísticas;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição;• Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito;• Adequação da fala ao contexto;• Pronúncia.	<p>denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor;</p> <ul style="list-style-type: none">• Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto;• Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado;• Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal;• Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros;• Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como: cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.	<ul style="list-style-type: none">• Apresente ideias com clareza;• Explore a oralidade, em adequação ao gênero proposto;• Compreenda os argumentos no discurso do outro;• Exponha seus argumentos;• Organize a sequência da fala;• Respeite os turnos de fala;• Analise os argumentos apresentados pelos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados;• Participe ativamente de diálogos, relatos, discussões, etc., mesmo que em língua materna;• Utilize conscientemente expressões faciais corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos;• Analise recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.
--	---	--



ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/ 9º ANO

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série. * Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificação do tema;• Intertextualidade;• Intencionalidade;• Vozes sociais presentes no texto;• Léxico;• Coesão e coerência;• Funções das classes gramaticais no texto;• Elementos semânticos;• Discurso direto e indireto;• Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto;• Recursos estilísticos (figuras de linguagem);• Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito);• Variedade linguística.• Acentuação gráfica;• Ortografia. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none">• Tema do texto ;• Interlocutor;• Finalidade do texto;• Intencionalidade do texto;• Intertextualidade;• Condições de produção; <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none">• Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc;• Adequação do discurso ao gênero;• Turnos de fala;• Vozes sociais presentes no texto;• Variações linguísticas;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição;• Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito;• Adequação da fala ao contexto;• Pronúncia.	<p>LEITURA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;• Considere os conhecimentos prévios dos alunos;• Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto;• Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia;• Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época;• Utilize textos não-verbais diversos: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros;• Relacione o tema com o contexto atual;• Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto;• Instigue o entendimento/ reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor;• Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, próprio de diferentes gêneros;• Incentive a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto.• Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto;• Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado;• Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas	<p>LEITURA</p> <p>Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realização de leitura compreensiva do texto;• Localização de informações explícitas e implícitas no texto;• Posicionamento argumentativo;• Ampliação do horizonte de expectativas;• Ampliação do léxico;• Percepção do ambiente no qual circula o gênero;• Identificação da ideia principal do texto;• Análise das intenções do autor;• Identificação do tema;• Dedução dos sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto;• Compreensão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo. <p>ESCRITA</p> <p>Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expressão de ideias com clareza;• Elaboração de textos atendendo:<ul style="list-style-type: none">- às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...);- à continuidade temática;• Diferenciação do contexto de uso da linguagem formal e informal;• Uso de recursos textuais como: coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc.;• Utilização adequada de recursos linguísticos como: pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, etc.• Emprego de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que indicam ironia e humor, em conformidade com o gênero proposto. <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilização do discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal);



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

342

Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

	<p>típicas da oralidade em seu uso formal e informal;</p> <ul style="list-style-type: none">• Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros;• Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como: cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação de ideias com clareza;• Compreensão de argumentos no discurso do outro;• Exposição objetiva de argumentos;• Organização da sequência da fala;• Respeito aos turnos de fala;• Análise dos argumentos apresentados pelos alunos em suas apresentações e/ ou nos gêneros orais trabalhados;• Participação ativa em diálogos, relatos, discussões, quando necessário em língua materna;• Análise de recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, filmes, etc.
--	--	---



ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS.</p> <p>Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série.</p> <p>* Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificação do tema;• Intertextualidade;• Intencionalidade;• Vozes sociais presentes no texto;• Léxico;• Coesão e coerência;• Marcadores do discurso;• Funções das classes gramaticais no texto;• Elementos semânticos;• Discurso direto e indireto;• Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto;• Recursos estilísticos (figuras de linguagem);• Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito);• Variedade linguística.• Acentuação gráfica;• Ortografia. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none">• Tema do texto ;• Interlocutor;• Finalidade do texto;• Intencionalidade do texto;• Intertextualidade;• Condições de produção;• Informatividade (informações necessárias para a coerência do texto);• Vozes sociais presentes no texto;• Vozes verbais;• Discurso direto e indireto;• Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto;• Léxico;• Coesão e coerência;• Funções das classes gramaticais no texto;• Elementos semânticos;• Recursos estilísticos (figuras de linguagem);• Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito);	<p>LEITURA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;• Considere os conhecimentos prévios dos alunos;• Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto;• Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia;• Proporcione análises para estabelecer a referência textual;• Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas;• Contextualize a produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época;• Utilize textos não-verbais diversos: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros;• Relacione o tema com o contexto atual;• Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto;• Instigue o entendimento/reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor;• Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, próprio de diferentes gêneros; <p>ESCRITA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Planeje a produção textual a partir da delimitação tema, do interlocutor, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade e ideologia;• Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual;• Conduza à utilização adequada das partículas conectivas;• Estimule a ampliação de	<p>LEITURA</p> <p>Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realização de leitura compreensiva do texto;• Localização de informações explícitas e implícitas no texto;• Posicionamento argumentativo;• Ampliação do horizonte de expectativas;• Ampliação do léxico;• Percepção do ambiente no qual circula o gênero;• Identificação da ideia principal do texto;• Análise das intenções do autor;• Identificação do tema;• Dedução dos sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto;• Compreensão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo;• Reconhecimento de palavras e/ou expressões que estabelecem a referência textual; <p>ESCRITA</p> <p>Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expressão de ideias com clareza;• Elaboração de textos atendendo:<ul style="list-style-type: none">- às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...);- à continuidade temática;• Diferenciação do contexto de uso da linguagem formal e informal;• Uso de recursos textuais como: coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc;• Utilização adequada de recursos linguísticos como: pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, etc;• Emprego de palavras e/ ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que indicam ironia e humor, em conformidade com o gênero proposto. <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Pertinência do uso dos



<ul style="list-style-type: none">• Variedade linguística;• Ortografia;• Acentuação gráfica. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none">• Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc ...;• Adequação do discurso ao gênero;• Turnos de fala;• Vozes sociais presentes no texto;• Variações linguísticas;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição;• Diferenças e semelhanças entre o discurso ora e o escrito;• Adequação da fala ao contexto;• Pronúncia.	<p>leituras sobre o tema e o gênero propostos;</p> <ul style="list-style-type: none">• Acompanhe a produção do texto;• Acompanhe e encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõem o gênero.• Instigue o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor;• Estimule produções em diferentes gêneros;• Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto;• Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado;• Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal;• Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros;• Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como: cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros.	<p>elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos;</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecimento de palavras e/ou expressões que estabelecem a referência textual;• Utilização do discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal);• Apresentação de ideias com clareza;• Compreensão de argumentos no discurso do outro;• Exposição objetiva de argumentos;• Organização da sequência da fala;• Respeito aos turnos de fala;• Participação ativa em diálogos, relatos, discussões, quando necessário em língua materna, etc.;• Utilização consciente de expressões faciais corporais e gestuais, de pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos.
--	--	---



ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	EXEMPLOS DE GÊNEROS	
COTIDIANA	Adivinhas Álbum de Família Anedotas Bilhetes Cantigas de Roda Carta Pessoal Cartão Cartão Postal Causos Comunicado Convites Curriculum Vitae	Diário Exposição Oral Fotos Músicas Parlendas Piadas Provérbios Quadrinhas Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-Línguas
LITERÁRIA/ ARTÍSTICA	Autobiografia Biografias Contos Contos de Fadas Contos de Fadas Contemporâneos Crônicas de Ficção Escultura Fábulas Fábulas Contemporâneas Haikai Histórias em Quadrinhos Lendas Literatura de Cordel Memórias	Letras de Músicas Narrativas de Aventura Narrativas de Enigma Narrativas de Ficção Científica Narrativas de Humor Narrativas de Terror Narrativas Fantásticas Narrativas Míticas Paródias Pinturas Poemas Romances Tankas Textos Dramáticos
CIENTÍFICA	Artigos Conferência Debate Palestra Pesquisas	Relato Histórico Relatório Resumo Verbetes
ESCOLAR	Ata Cartazes Debate Regrado Diálogo/ Discussão Argumentativa Exposição Oral Júri Simulado Mapas Palestra Pesquisas	Relato Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédias
IMPrensa	Agenda Cultural Anúncio de Emprego Artigo de Opinião Caricatura Carta ao Leitor Carta do Leitor Cartum Charge Classificados Crônica Jornalística Editorial Entrevista (oral e escrita)	Fotos Horóscopo Infográfico Manchete Mapas Mesa Redonda Notícia Reportagens Resenha Crítica Sinopses de Filmes Tiras
PUBLICITÁRIA	Anúncio Caricatura	Músicas Paródia



	Cartazes Comercial para TV E-mail Folder Fotos Slogan	Placas Publicidade Comercial Publicidade Institucional Publicidade Oficial Texto Político
POLÍTICA	Abaixo-Assinado Assembléia Carta de Emprego Carta de Reclamação Carta de Solicitação Debate	Debate Regrado Discurso Político “de Palanque” Fórum Manifesto Mesa Redonda Panfleto
JURÍDICA	Boletim de Ocorrência Constituição Brasileira Contrato Declaração de Direitos Depoimentos Discurso de Acusação Discurso de Defesa	Estatutos Leis Ofício Procuração Regimentos Regulamentos Requerimentos
PRODUÇÃO E CONSUMO	Bulas Manual Técnico Placas	Relato Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédias
MIDIÁTICA	Blog Chat Desenho Animado E-mail Entrevista Filmes Fotoblog Home Page	Reality Show Talk Show Telejornal Telenovelas Torpedos Vídeo Clip Vídeo Conferência

10.2.3 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade

Lei 39/03 – História e Cultura afro-brasileira, será trabalhado através de reflexão sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos após e/ ou durante a pesquisa.

Prevenção e uso indevido de drogas: Palestras que abordem questões sobre o assunto.

Lei 9799/95 – Educação Ambiental: Proporcionar textos e documentários sobre a Educação ambiental, alertando para os problemas existentes no mundo.

Educação Fiscal: Trabalhar filmes, textos e outros, junto com os alunos.



Enfrentamento a violência contra a criança e o adolescente: Produção de textos, gráficos, fotos, imagens e pesquisa além de palestra junto aos alunos e comunidade.

Gênero e diversidade sexual: Estimular a ampliação de leituras sobre o tema, além de palestras.

10.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O trabalho com a Língua Estrangeira em sala de aula parte do entendimento do papel das línguas nas sociedades como mais do que meros instrumentos de acesso à informação: as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e de construir significados.

A partir do Conteúdo Estruturante Discurso como prática social, serão trabalhadas questões linguísticas, sociopragmáticas, culturais e discursivas, bem como as práticas do uso da língua: leitura, oralidade e escrita. O ponto de partida da aula de Língua Estrangeira Moderna será o texto, verbal e não-verbal, como unidade de linguagem em uso. Antunes (2007, p. 130) esclarece que [...] o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outro. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades discursivas. Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem, no entanto, abandoná-la.

Cabe lembrar que disponibilizar textos aos alunos não é o bastante. É necessário provocar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles e considerar o contexto de uso e os seus interlocutores. Por isso, os gêneros discursivos têm um papel tão importante para o trabalho na escola. Para Bakhtin (1997, p. 279) [...] gêneros de discurso são os enunciados dos integrantes de uma ou doutra esfera da



atividade humana e estas esferas de utilização da língua elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciado.

Os gêneros do discurso organizam as falas e se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal, por isso as mudanças nas interações sociais geram mudança de gênero, bem como o surgimento de novos gêneros. Se não existissem gêneros, se fossem criados pela primeira vez em cada conversa, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 1992). Portanto, é importante que o aluno tenha acesso a textos de várias esferas sociais: publicitária, jornalística, literária, informativa, etc. A estrutura de uma bula de remédio, por exemplo, difere da estrutura de um poema. Além disso, é necessário que se identifiquem as diferenças estruturais e funcionais, a autoria, o público a que se destina, e que se aproveite o conhecimento já adquirido de experiência com a língua materna. O objetivo será interagir com a infinita variedade discursiva presente nas diversas práticas sociais.

A reflexão crítica acerca dos discursos que circulam em Língua Estrangeira Moderna somente é possível mediante o contato com textos verbais e não-verbais. Do mesmo modo, a produção de um texto se faz sempre a partir do contato com outros textos, que servirão de apoio e ampliarão as possibilidades de expressão dos alunos.

A aula de LEM deve ser um espaço em que se desenvolvam atividades significativas, as quais explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca. As discussões poderão acontecer em Língua Materna, pois nem todos os alunos dispõem de um léxico suficiente para que o diálogo se realize em Língua Estrangeira. Elas servirão como subsídio para a produção textual em Língua Estrangeira.

O trabalho pedagógico com o texto trará uma problematização e a busca por sua solução deverá despertar o interesse dos alunos para que desenvolvam uma prática analítica e crítica, ampliem seus conhecimentos linguístico-culturais e percebam as implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso – no qual se revele o respeito às diferenças culturais, crenças e valores.

Na abordagem de leitura discursiva, a inferência é um processo cognitivo relevante porque possibilita construir novos conhecimentos, a partir daqueles existentes na memória do leitor, os quais são ativados e relacionados às



informações materializadas no texto. Com isso, as experiências dos alunos e o conhecimento de mundo serão valorizados.

Desse modo, o professor desempenha um papel importante na leitura, já que, pela forma como encaminha o trabalho em sala de aula, os significados poderão ser mais ou menos problematizados, ou as possibilidades de construção de sentidos percebidas como mais ou menos significativas, como espaços para exercício de ação no mundo social ou submissão aos sentidos do outro. Espera-se que o trabalho com a leitura vá além daquela superficial, linear. Uma questão é linear quando busca respostas já as visualizando no próprio texto. Será não-linear quando o aspecto sobre o qual incide a questão não se localiza apenas na materialidade do texto. A não linearidade permite o estabelecimento das relações do texto com o conhecimento já adquirido, o reconhecimento das suas opções linguísticas, a intertextualidade e a reflexão, o que possibilita a reconstrução da argumentação.

Na medida em que os alunos reconheçam que os textos são representações da realidade, são construções sociais, eles terão uma posição mais crítica em relação a tais textos. Poderão rejeitá-los ou reconstruí-los a partir de seu universo de sentido, o qual lhes atribui coerência pela construção de significados.

Assim, os alunos devem entender que, ao interagir com/na língua, interagem com pessoas específicas. Para compreender um enunciado em particular, devem ter em mente quem disse o quê, para quem, onde, quando e por que. Destaca-se ainda, que o trabalho com a produção de textos na aula de Língua Estrangeira Moderna precisa ser concebido como um processo dialógico ininterrupto, no qual se escreve sempre para alguém de quem se constrói uma representação. Conforme Bakhtin, “um discurso nasce de outros discursos e se produz para um outro sujeito, sendo que esse outro é construído imaginariamente pelo sujeito-autor” (apud MUSSALIN, 2004, p. 250).

Reconhece-se que o desconhecimento linguístico pode dificultar essa interação com o texto, o que impossibilita a crítica (Busnardo e Braga, 2000). O conhecimento linguístico é condição necessária para se chegar à compreensão do texto, porém não é suficiente, considerando que o leitor precisa executar um processo ativo de construção de sentidos e também relacionar a informação nova



aos saberes já adquiridos: o conhecimento discursivo da sua língua materna, da sua história, de outras leituras utilizadas ao longo de sua vida (Vygotsky, 1989).

A ativação dos procedimentos interpretativos da língua materna, a mobilização do conhecimento de mundo e a capacidade de reflexão dos alunos são alguns elementos que podem permitir a interpretação de grande parte dos sentidos produzidos no contato com os textos. Não é preciso que o aluno entenda os significados de cada palavra ou a estrutura do texto para que lhe produza sentidos.

O papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimentos para construção de significados usados na Língua Estrangeira. Portanto, o trabalho com a análise linguística torna-se importante na medida em que permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou construam sentidos aos textos.

Conhecer novas culturas implica constatar que uma cultura não é necessariamente melhor nem pior que outra, mas sim diferente. É reconhecer que as novas palavras não são simplesmente novos rótulos para os velhos conceitos. A análise linguística não é apenas uma nova maneira de arrumar e ordenar as palavras, e as novas pronúncias não são somente as distintas maneiras de articular sons, mas representam um universo sócio-histórico e ideologicamente marcado.

Ao interagir com textos diversos, o educando perceberá que as formas linguísticas não são sempre idênticas, não assumem sempre o mesmo significado, mas são flexíveis e variam conforme o contexto e a situação em que a prática social de uso da língua ocorre.

Para que uma leitura em Língua Estrangeira se transforme realmente em uma situação de interação, é fundamental que o aluno seja subsidiado com conhecimentos linguísticos, sociopragmáticos, culturais e discursivos.

As estratégias específicas da oralidade têm como objetivo expor os alunos a textos orais, pertencentes aos diferentes discursos, lembrando que na abordagem discursiva a oralidade é muito mais do que o uso funcional da língua, é aprender a expressar ideias em Língua Estrangeira mesmo que com limitações. Vale explicitar que, mesmo oralmente, há uma diversidade de gêneros que qualquer uso da



linguagem implica e existe a necessidade de adequação da variedade linguística para as diferentes situações, tal como ocorre na escrita e em Língua Materna. Também é importante que o aluno se familiarize com os sons específicos da língua que está aprendendo.

Com relação à escrita, não se pode esquecer que ela deve ser vista como uma atividade sociointeracional, ou seja, significativa. É importante que o docente direcione as atividades de produção textual definindo em seu encaminhamento qual o objetivo da produção e para quem se escreve, em situações reais de uso. É preciso que, no contexto escolar, esse alguém seja definido como um sujeito sócio-histórico-ideológico, com quem o aluno vai produzir um diálogo imaginário, fundamental para a construção do seu texto e de sua coerência. Nesse sentido, a produção deve ter sempre um objetivo claro.

A finalidade e o gênero discursivo serão explicitados ao aluno no momento de orientá-lo para uma produção, assim como a necessidade de adequação ao gênero, planejamento, articulação das partes, seleção da variedade linguística adequada—formal ou informal. Ao fazer escolhas, o aluno desenvolve sua identidade e se constitui como sujeito crítico. Ao propor uma tarefa de escrita, é essencial que se disponibilize recursos pedagógicos, junto com a intervenção do próprio professor para oferecer ao aluno elementos discursivos, linguísticos, sociopragmáticos e culturais para que ele melhore sua produção.

Nos textos de literatura, as reflexões sobre a ideologia e a construção da realidade fazem parte da produção do conhecimento, sempre parcial, complexo e dinâmico, dependente do contexto e das relações de poder. Assim, ao apresentar textos literários aos alunos, devem-se propor atividades que colaborem para que ele analise os textos e os perceba como prática social de uma sociedade em um determinado contexto sociocultural.

Outro aspecto importante com relação ao ensino de Língua Estrangeira Moderna é que ele será, necessariamente, articulado com as demais disciplinas do currículo para relacionar os vários conhecimentos. Isso não significa ter que desenvolver projetos com inúmeras disciplinas, mas fazer o aluno perceber que alguns conteúdos de disciplinas distintas podem estar relacionados com a Língua Estrangeira. Por exemplo: as relações interdisciplinares da Literatura com a História



e com a Geografia podem colaborar para o esclarecimento e a compreensão de textos literários.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentidos.

(Adaptado de: MENDONÇA, M. Análise Lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto, 2006, p. 207)

Atividades

- Pesquisa: será proposta para o aluno, acerca do assunto abordado. Lembrando, aqui, que pesquisa é entendida como uma forma de saber mais sobre o assunto, isso significa que poderá ser realizada não só nos livros ou na internet. Uma conversa com pessoas mais experientes, uma entrevista, e assim por diante, também serão consideradas pesquisas.
- Discussão: conversar na sala de aula a respeito do assunto, valorizando as pesquisas feitas pelos alunos. Aprofundar e/ou confrontar informações. Essa atividade poderá ser feita em Língua Materna.
- Produção de texto: o aluno irá produzir um texto na Língua Estrangeira, com a ajuda dos recursos disponíveis na sala de aula e a orientação do professor.

Os conteúdos poderão ser retomados em todas as séries, porém em diferentes graus de profundidade, levando em conta o conhecimento do aluno.

A bagagem de conhecimentos que o aluno trará em Língua Estrangeira será diferenciada, pois os estabelecimentos de ensino possuem matrizes curriculares diferentes, além disso, nem sempre o aluno terá estudado o mesmo idioma em séries anteriores.

É importante tecer, também, algumas considerações sobre os livros didáticos comumente utilizados como apoio didático pelo professor, materiais que têm assumido uma posição central na definição de conteúdos e metodologias nas aulas



de Língua Estrangeira Moderna. As concepções de ensino e língua subjacentes às atividades dos livros didáticos tendem a se fundamentar, em grande parte, na Abordagem Comunicativa. Corroborando as reflexões concernentes a tal abordagem, presentes nestas Diretrizes, Pereira (2004, p. 199) afirma que [...] embora as mudanças ocorridas nos livros didáticos a partir do advento da abordagem comunicativa tenham representado um enriquecimento linguístico e sociocultural em relação aos LDs de abordagem formalista, os mesmos continuam sendo criticados pelo tratamento elementar, fragmentado e descontextualizado com que apresentam a língua, a sociedade, a cultura-alvo e outras culturas.

Entende-se que muitos professores preferam o trabalho com o livro didático em função da previsibilidade, homogeneidade, facilidade para planejar aulas, acesso a textos, figuras, etc. Suas vantagens também são percebidas em relação aos alunos, que podem dispor de material para estudos, consultas, exercícios, enfim, acompanhar melhor as atividades.

Além de descortinar os valores subjacentes no livro didático, recomenda-se que o professor utilize outros materiais disponíveis na escola: livros didáticos, dicionários, livros paradidáticos, vídeos, DVD, CD-ROM, Internet, TV multimídia, etc.

A elaboração de materiais pedagógicos permite flexibilidade para incorporar especificidades e interesses dos alunos, bem como para contemplar a diversidade regional.

Ao tratar os conteúdos de Língua Estrangeira Moderna, o professor proporcionará ao aluno, pertencente a uma determinada cultura, o contato e a interação com outras línguas e culturas. Desse encontro, espera-se que possa surgir a consciência do lugar que se ocupa no mundo, extrapolando o domínio linguístico.

Ressalta-se a importância do Livro Didático Público de Língua Estrangeira Moderna, Inglês e Espanhol, elaborado pelos professores da Rede Pública do Estado do Paraná, que não esgota todas as necessidades, nem abrange todos os conteúdos de Língua Estrangeira, mas constitui suporte valioso e ponto de partida para um trabalho bem sucedido em sala de aula.



10.4 AVALIAÇÃO

Ao propor reflexões sobre as práticas avaliativas, objetiva-se favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, nortear o trabalho do professor bem como propiciar que o aluno tenha uma dimensão do ponto em que se encontra no percurso pedagógico.

Conforme analisa Luckesi (1995, p. 166), A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando e, assuma o papel de auxiliar no crescimento.

Essa concepção orienta que as intervenções pedagógicas ultrapassem o conteúdo trabalhado, de forma que os objetivos de ensino explicitados nestas Diretrizes sejam alcançados.

É importante, neste processo, que o professor organize o ambiente pedagógico, observe a participação dos alunos e considere que o engajamento discursivo na sala de aula se faz pela interação verbal, a partir da escolha de textos consistentes, e de diferentes formas: entre os alunos e o professor; entre os alunos na turma; na interação com o material didático; nas conversas em Língua Materna e Língua Estrangeira; no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de ideias (Vygotsky, 1989).

Colaboram como ganhos inegáveis ao trabalho docente, a participação dos alunos no decorrer da aprendizagem e da avaliação, a negociação sobre o que seria mais representativo no caminho percorrido e a consciência sobre as etapas aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento. Essa concepção orienta que as intervenções pedagógicas ultrapassem o conteúdo trabalhado, de forma que os objetivos de ensino explicitados nestas Diretrizes sejam alcançados.

É importante, neste processo, que o professor organize o ambiente pedagógico, observe a participação dos alunos e considere que o engajamento discursivo na sala de aula se faz pela interação verbal, a partir da escolha de textos



consistentes, e de diferentes formas: entre os alunos e o professor; entre os alunos na turma; na interação com o material didático; nas conversas em Língua Materna e Língua Estrangeira; no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de ideias (Vygotsky, 1989).

Segundo Ramos (2001), é um desafio construir uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino/ aprendizagem, que nos permita formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos.

Com o propósito de encarar este desafio, busca-se em Língua Estrangeira Moderna, superar a concepção de avaliação como mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos. Espera-se que subsidie discussões acerca das dificuldades e avanços dos alunos, a partir de suas produções.

Percebe-se, também, como bem sucedido o ensino/ aprendizagem, quando todo o trabalho desenvolvido com os alunos são retomados em discussões e analisados tanto pelo educador quanto pelo educando.

A avaliação, enquanto relação dialógica, concebe o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como um processo de ação-reflexão-ação, que se passa na sala de aula através da interação professor/ aluno, carregado de significados e de compreensão. Assim, tanto o professor quanto alunos poderão acompanhar o percurso desenvolvido até então, e identificar dificuldades, planejar e propor outros encaminhamentos que busquem superá-las.

O processo avaliativo não se limita apenas à sala de aula. O projeto curricular, a programação do ensino em sala de aula e os seus resultados, estão envolvidos neste processo. A avaliação deve estar articulada com os objetivos e conteúdos definidos a partir das concepções e encaminhamentos metodológicos.

A avaliação será diagnóstica, processual e contínua, além de perceber se o aluno entende, compreende e acompanha o processo através de pesquisas, seminários, provas escritas e orais, conversação e debates.



REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V.; JORDÃO, C.M.; GIMENEZ, T. (org.) **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.04/98, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. Diário Oficial da União, Brasília, p.31, 15 abr. 1998.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - ensino médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1999.



BUSNARDO, J. BRAGA, D. B. **Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia.** Ilha do Desterro. Florianópolis: UFSC, 2000. p. 91-114.

COOK, G. **Applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press. 2003.

COX, M. I. P. ; ASSIS-PETERSON, A. A. **O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação.** Linguagem & Ensino, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001

FARACO, C. A. . **Português: língua e cultura – manual do professor.** Curitiba: Base, 2005.

FARACO, C. A. (org.) **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: UFPR, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** 1 ed. Curitiba: Criar edições, v1, p.13-43, 2003.

FERNÁNDEZ, G. E. **Objetivos y diseño curricular en la enseñanza del ELE.** Revista redELE, n. 0, mar. 2004. Disponível em: <http://www.sgi.mec.es/redele/revista/eres.htm>.

GIMENEZ, T. **Inovação educacional e o ensino de línguas estrangeiras modernas: o caso do Paraná.** Revista Signum, v. 2, p. 169-183, 1999.

GIMENEZ, T. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira.** In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., Londrina, 2002. Anais. Londrina: APLIEPAR, 2002.p.107-114.

GIMENEZ, T. **Currículo de língua estrangeira: revisitando fins educacionais.** In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 11, Londrina, 2003. Anais. Londrina: Midiograf, 2003.



GIMENEZ, T. **Ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental: questões para debate**. Londrina, 2004. Mimeo.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (org.). **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

GIMENEZ, T. **Competência intercultural na língua inglesa**. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/nap/artigos/artigo05.htm>>. Acesso em: 29 de maio de 2006.

GIROUX, H. A. **Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura**. Disponível em: <http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm> Acesso em: 12 de maio de 2006.

HYMES, D. H. *Reiventing Anthropology*. USA. Ann Arbor Paperbacks, 1972.

KRAUSE-LEMKE, C. **Complexa relação entre teoria e prática no ensino de língua espanhola**. 2004. Disponível em: <<http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso>> Acesso em: 15 de maio de 2006.

JORDÃO, C. M. **A língua estrangeira na formação do indivíduo**. Curitiba, 2004a. mimeo.

JORDÃO, C. M. **O ensino de línguas estrangeiras em tempos pós-modernos**. Curitiba, UFPR, 2004b.

JORDÃO, C. M. **O ensino de língua estrangeira: de código a discurso**. In: KARWOSKI,

A. M., BONI, V. V. **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2006. p. 26-32.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.



MASCIA, M.A.A. **Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira.** In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.) O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MENDONÇA, M. R. S. **Análise linguística no ensino médio: Um novo olhar, um novo objeto.** In: BUNZEN, C. (Org.) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 207.

MEURER, J. L. **O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais.** Florianópolis: UFSC, 2000. p.155-171.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** In: Brasil/ DPEM Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC, 2004, p. 14-59.

MUSSALIN, F.; BENTES, A . C. (Org.) **Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 6 ed. São Paulo: Ponte, 2005.

ORLANDI, E. P. **A polissemia da noção de leitura. Linguagem e método: uma questão da análise de discurso.** In: Discurso e leitura. 5.ed. São Paulo: Cortez,1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Currículo básico da escola pública do Paraná. Curitiba, 1990.



PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica:** Língua Estrangeira Moderna. Curitiba SEED, 2008.

PEREIRA, C.F. **As várias faces do livro didático de língua estrangeira.** In: SARMENTO, S.; MULLER, V. (Orgs.). O ensino de língua estrangeira: estudo e reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol** (1942-1990). Curitiba: UFPR, 2003.

PICANÇO, D. C. L. **A língua estrangeira no país dos espelhos.** In: Educar em Revista, Curitiba, 2002.

RAMOS, P. C. **A avaliação desmistificada.** São Paulo: Artmed, 2001.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** (UFSC). In: MEURER, J. L.; BONINI, A.;

MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SOUZA, L.M.T.M. **O conflito de vozes na sala de aula.** In CORACINI, M.J. (Org.) O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

STAM, R. **Bakhtin: da Teoria Literária à Cultura de Massa.** São Paulo: Ática, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

WILLIAMS, R. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

361

PROPOSTA CURRICULAR

LÍNGUA PORTUGUESA

ENSINO MÉDIO E

ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA
2009



11 DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

11.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo de estudo da Língua Portuguesa é o discurso que implica pensar também as contradições, as diferenças e os paradoxos do quadro complexo da contemporaneidade. Mesmo vivendo numa época denominada “era da informação”, a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional, e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê.

O ensino de Língua Portuguesa seguiu, e em alguns contextos ainda segue, uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, como destaca Travaglia (2000), pautando-se no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional.

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões. A esse respeito, Bakhtin/Volochinov (1999, p. 66) defende: “(...) cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de relação viva das forças sociais.”

Considera-se o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem, que ocorre nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais, etc., quanto dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Pensar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, tendo como foco a concepção sócio-interacionista de linguagem implica: [...] saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra,



e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão [...] (NEVES, 2003, p. 89).

Nesse sentido, é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita.

Destaca-se que o letramento vai além da alfabetização: esta é uma atividade mecânica, que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação); já aquele, de acordo com Soares (1998), refere-se ao indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita, posiciona-se e interage com as exigências da sociedade diante das práticas de linguagem, demarcando a sua voz no contexto social.

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos): [...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais, discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados) (FARACO, 2002, p.101).

A leitura dessas múltiplas linguagens, realizada com propriedade, garante o envolvimento do sujeito com as práticas discursivas, alterando “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 1998, p. 18).

Ao considerar o conceito de letramento, também é necessário ampliar o conceito de texto, o qual envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em



uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais (BAKHTIN, 1999).

Assim, temos que um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo¹⁰ intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelece relações dialógicas. Na visão de Bakhtin (1992, p. 354), “mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano de sentido, revelarão relações dialógicas”. Bakhtin/Volochinov (1999, p. 123) compreende a palavra “diálogo” num sentido mais amplo: “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Sobre as relações dialógicas, Faraco acrescenta:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significado responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2003, p. 64).

Pode-se dizer, então, que os nossos enunciados são heterogêneos, uma vez que emergem da multidão das vozes sociais. Faraco (2003) destaca que é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito vai se constituindo discursivamente.

Para Bakhtin (1992), os tipos relativamente estáveis de enunciados são denominados gêneros discursivos. A definição de gênero, em Bakhtin, compreendendo a mobilidade, a dinâmica, a fluidez, a imprecisão da linguagem, não aprisiona os textos em determinadas propriedades formais:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e

¹⁰ “[...] o diálogo no sentido amplo do termo (‘o simpósio universal’), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos) [...]” (FARACO, 2003, p. 67)



gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN 1992, p. 279).

Bakhtin (1992) dividiu os gêneros discursivos em primários e secundários. Os primários referem-se às situações cotidianas; já os secundários acontecem em circunstâncias mais complexas de comunicação (como nas áreas acadêmicas, jurídicas, artísticas, etc.). As duas esferas são interdependentes.

Brait (2000, p. 20) recorda que “não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção”. Há diferentes esferas de comunicação, e cada uma delas produz os gêneros necessários a suas atividades, tendo-se, por exemplo: os gêneros da esfera jornalística (notícia, reportagem, editorial, classificados...); da esfera televisiva (novela, telejornal, entrevistas...), da esfera cotidiana (listas de supermercado, receitas, recados...), da esfera digital (e-mail, bate-papo virtual, lista de discussão...) e assim por diante.

Alguns gêneros são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou até mesmo criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro, tendo em vista que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 1992, p. 261). Um exemplo dessa necessidade é o surgimento dos gêneros do discurso eletrônico (e-mail; chat; lista de discussão; videoconferência interativa; fórum de discussão; blog), que são criados e transformados pela cultura tecnológica na qual estamos inseridos.

Os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque. As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos linguísticos isolados, elas se dão, conforme Bakhtin, como discurso.

Bunzen (2006) discorre que as práticas discursivas presentes nos diversos gêneros que fazem parte do cotidiano dos educandos podem ser legitimadas na escola. Isso colaboraria com a não fragmentação entre a língua e a vida do aluno, uma vez que na escola ele não leria e produziria apenas textos



escolares, didatizados, mas teria contato com textos presentes nos diversos espaços de socialização que frequenta.

Os gêneros discursivos “são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (MACHADO, 2005, p. 157). Nessa concepção, antes de constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua. Compreender essa relação é fundamental para que não se caia tão somente na sua normatização e, conseqüentemente, no que Rojo (2004, p. 35) define como “pedagogia transmissiva das análises estruturais e gramaticais”, que dissocia o texto de sua realidade social.

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido. Bakhtin (1992, p. 285) afirma que “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) (...)”.

O trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos. Para que isso se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta.

É na escola que um imenso contingente de alunos que frequentam as redes públicas de ensino tem a oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favoreça sua inserção social e exercício da cidadania. Contudo, a escola não pode trabalhar só com a norma culta, porque não seria democrática, seria a-histórica e elitista.

O que precisa ficar muito claro para os interlocutores deste documento é que ele não propõe o abandono do conhecimento gramatical e tampouco impede que o professor apresente regras gramaticais para os alunos, visto que toda língua é constituída de uma gramática e de um léxico (ANTUNES, 2003). Vale considerar que, ao utilizar uma língua, usamos normas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. Contudo, é importante esclarecer a diferença entre regras



de gramática e o ensino de nomenclaturas e classificações. As regras, segundo Antunes (2003), servem para orientar o uso das unidades da língua, são normas.

Já as nomenclaturas e classificações não são regras de uso da língua, mas apenas questões metalinguísticas”, como reitera Antunes (2003, p. 87). Assim, é necessário que ocorra um trabalho paralelo entre as atividades metalinguísticas¹¹ e epilinguísticas¹².

O estudo dos conhecimentos linguísticos, sob esse enfoque, deve propiciar ao aluno a reflexão sobre as normas de uso das unidades da língua, de como elas são combinadas para produzirem determinados efeitos de sentido, profundamente vinculados a contextos e adequados às finalidades pretendidas no ato da linguagem.

Tendo em vista a concepção de linguagem como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua, busca:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- analisar os textos produzidos, lidos e/ ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico- discursivos;
- aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão.

¹¹ Metalinguísticas: São as atividades que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua (GERALDI, 1997, p. 25).

¹² Epilinguísticas: São aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto (GERALDI, 1997, p. 25).



É importante ressaltar que tais objetivos e as práticas deles decorrentes supõem um processo longitudinal de ensino e aprendizagem que se inicia na alfabetização, consolida-se no decurso da vida acadêmica e não se esgota no período escolar, mas se estende por toda a vida.

11.1.1 Práticas Discursivas: oralidade, escrita e leitura

No processo de ensino-aprendizagem, é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se tem de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais.

Tradicionalmente, a escola tem agido como se a escrita fosse a língua, ou como se todos os que nela ingressam falassem da mesma forma. No ambiente escolar, a racionalidade se exercita com a escrita, de modo que a oralidade, em alguns contextos educacionais, não é muito valorizada; entretanto, é rica e permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo.

11.1.1.1 Oralidade

Se a escola, constitucionalmente, é democrática e garante a socialização do conhecimento, deve, então, acolher alunos independentemente de origem quanto à variação linguística de que dispõem para sua expressão e compreensão do mundo.



A acolhida democrática da escola às variações linguísticas toma como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a falar, ou seja, fazer uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais, mostrando que as diferenças de registro não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas.

Devemos lembrar que a criança, quando chega à escola, já domina a oralidade, pois cresce ouvindo e falando a língua, seja por meio das cantigas, das narrativas, dos causos contados no seu grupo social, do diálogo dos falantes que a cercam ou até mesmo pelo rádio, TV e outras mídias.

Ao apresentar a hegemonia da norma culta, a escola muitas vezes desconsidera os fatores que geram a imensa diversidade linguística: localização geográfica, faixa etária, situação socioeconômica, escolaridade, etc. (POSSENTI,1996). O professor precisa ter clareza de que tanto a norma padrão quanto as outras variedades, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas.

A Sociolinguística não classifica as diferentes variantes linguísticas como boas ou ruins, melhores ou piores, primitivas ou elaboradas, pois constituem sistemas linguísticos eficazes, falares que atendem a diferentes propósitos comunicativos, dadas as práticas sociais e os hábitos culturais das comunidades.

11.1.1.2 Escrita

Em relação à escrita, ressalte-se que as condições em que a produção acontece determinam o texto. Antunes (2003) salienta a importância de o professor desenvolver uma prática de escrita escolar que considere o leitor, uma escrita que tenha um destinatário e finalidades, para então se decidir sobre o que será escrito, tendo visto que “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Além disso, cada gênero discursivo tem suas peculiaridades: a composição, a estrutura e o estilo variam conforme se produza um poema, um



bilhete, uma receita, um texto de opinião ou científico. Essas e outras composições precisam circular na sala de aula em ações de uso, e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de textos.

O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas. O que se sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente. A possibilidade da criação, no exercício desta prática, permite ao educando ampliar o próprio conceito de gênero discursivo.

É preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo. Bakhtin (1992, p. 289) afirma que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido.” A produção escrita possibilita que o sujeito se posicione, tenha voz em seu texto, interagindo com as práticas de linguagem da sociedade.

11.1.1.3 Leitura

Compreende-se a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem.

A leitura se efetiva no ato da recepção, configurando o caráter individual que ela possui, “[...] depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro - o leitor - para ser atualizado” (PERFEITO, 2005, p. 54-55).

Esse processo implica uma resposta do leitor ao que lê, é dialógico, acontece num tempo e num espaço. No ato de leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da



elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida.

Para Silva (2005, p. 24), [...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

Praticar a leitura em diferentes contextos requer que se compreendam as esferas discursivas em que os textos são produzidos e circulam, bem como se reconheçam as intenções e os interlocutores do discurso.

É nessa dimensão dialógica, discursiva que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização. O reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no discurso, tomadas nas teorizações de Bakhtin, ajudam na construção de sentido de um texto e na compreensão das relações de poder a ele inerentes.

11.1.1.4 Literatura

A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros.

Para Candido (1972), a literatura é vista como arte que transforma/ humaniza o homem e a sociedade. O autor atribui à literatura três funções: a psicológica, a formadora e a social.

A primeira, função psicológica, permite ao homem a fuga da realidade, mergulhando num mundo de fantasias, o que lhe possibilita momentos de reflexão, identificação e catarse.

Na segunda, Candido (1972) afirma que a literatura por si só faz parte da formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante.



A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...] É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. [...] Ela não corrompe nem edifica portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1972, p. 805-806).

A função social, por sua vez, é a forma como a literatura retrata os diversos segmentos da sociedade, é a representação social e humana. Candido cita o regionalismo para exemplificar essa função.

Eagleton (1983) comenta sobre a dificuldade em definir literatura, uma vez que depende da maneira como cada um atribui o significado a uma obra literária, tendo em vista que esta se concretiza na recepção. Segundo esse teórico (1983, p. 105), “Sem essa constante participação ativa do leitor, não haveria obra literária”. Sob esse enfoque sugere-se, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/ autor/ leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. Trata-se, de fato, da relação entre o leitor e a obra, e nela a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, no ato ao mesmo tempo solitário e dialógico da leitura. Aquele que lê amplia seu universo, mas amplia também o universo da obra a partir da sua experiência cultural.

O leitor nem sempre teve seu papel respeitado na leitura. Hans Robert Jauss, na década de 1960, questionou os estudos relativos à história da literatura – apenas historiográfica – e a função do leitor no momento da recepção. Teceu, ainda, uma



crítica aos métodos de ensino da época, que consideravam apenas o texto e o autor numa perspectiva formalista e estruturalista.

Esses questionamentos contribuíram para que Jauss (1994) elaborasse a teoria conhecida como Estética da Recepção. Nela, o autor apresenta sete teses com a finalidade de propor uma metodologia para (re)escrever a história da literatura:

Na primeira tese, aborda a relação entre leitor e texto, afirmando que o leitor dialoga com a obra atualizando-a no ato da leitura. A segunda tese destaca o saber prévio do leitor, o qual reage de forma individual diante da leitura, influenciado, porém, por um contexto social. A terceira enfatiza o horizonte de expectativas, o autor apresenta a ideia de que é possível medir o caráter artístico de uma obra literária tendo como referência o modo e o grau como foi recebida pelo público nas diferentes épocas em que foi lida (*distância estética*¹³). A quarta tese aponta a relação dialógica do texto, uma vez que, para o leitor, a obra constitui-se respostas para os seus questionamentos. Na quinta, Jauss discute o enfoque diacrônico, que reflete sobre o contexto em que a obra foi produzida e a maneira como ela foi recebida e (re)produzida em diferentes momentos históricos. Trata-se do processo histórico de recepção e produção estética. A sexta tese refere-se ao corte sincrônico, no qual o caráter histórico da obra literária é visto no viés atual. Jauss defende que a historicidade literária é melhor compreendida quando há um trabalho conjunto do enfoque diacrônico com o corte sincrônico.

Na última tese, o caráter emancipatório da obra literária relaciona a experiência estética com a atuação do homem em sociedade, permitindo a este, por meio de sua emancipação, desempenhar um papel atuante no contexto social.

Contemporâneo a Jauss e compartilhando de sua teoria, Wolfgang Iser apresenta a Teoria do Efeito, a qual reflete sobre o resultado estético da obra literária no leitor durante a recepção. Ao desenvolver esse estudo, Iser trabalha com os conceitos de “leitor implícito”; “estruturas de apelo” e “vazios do texto”.

Para Iser (1996, p. 73) “[...] a concepção de leitor implícito designa [...] uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor”. Sendo assim, no ato da escrita ocorre uma previsão, por parte do autor, de quem será o seu interlocutor,

¹³ De acordo com Jauss (1994), a distância estética é o afastamento ou não-coincidência entre o horizonte de expectativa pré-existente do público e o horizonte de expectativa suscitado por uma nova obra.



aquele que dará vida/sentido ao seu texto. Trata-se de um leitor ideal, que nem sempre será o real.

O texto literário permite múltiplas interpretações, uma vez que é na recepção que ele significa. No entanto, não está aberto a qualquer interpretação. O texto é carregado de pistas/estruturas de apelo, as quais direcionam o leitor, orientando-o para uma leitura coerente. Além disso, o texto traz lacunas, vazios, que serão preenchidos conforme o conhecimento de mundo, as experiências de vida, as ideologias, as crenças, os valores, etc., que o leitor carrega consigo.

Feitas essas considerações, é importante pensar em que sentido a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito podem servir como suporte teórico para construir uma reflexão válida no que concerne à literatura, levando em conta o papel do leitor e a sua formação.

11.1.2 Análise Linguística e as Práticas Discursivas

O tópico de análise linguística é apresentado tanto na fundamentação teórica quanto nos encaminhamentos metodológicos, para referir-se aos estudos dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos. Esse termo, apresentado por Geraldi, trouxe uma nova perspectiva sobre o trabalho da Língua Portuguesa na escola, em especial ao que se refere ao ensino de gramática.

O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc (GERALDI, 2004, p. 74).

O autor salienta que antes de vir para a escola, a criança “[...] opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com quem interage, em função de seus objetivos nesta ação” (GERALDI, 1997, p. 189).

Os alunos trazem para a escola um conhecimento prático dos princípios da linguagem, que assimilam pelas interações cotidianas e usam na observação das



regularidades, similaridades e diferenças dos elementos linguísticos empregados em seus discursos.

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. Vale ressaltar que, ao explorar questões de conhecimentos linguísticos, “nos fixemos nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra [...]”, como aponta Antunes (2007, p. 81).

O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto.

Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão linguístico- discursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual. O ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto.

A prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino.

Assim, o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o



destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto.

Para melhor compreensão da diferença entre o ensino de gramática (normativa) e a prática de análise linguística, segue um quadro produzido por Mendonça (2006, p. 207), que aponta algumas dessas diferenças:

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalingüísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

(Fonte: MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 207).

Entende-se por Conteúdo Estruturante, em todas as disciplinas, o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula.



A seleção do Conteúdo Estruturante está relacionada com o momento histórico-social. Na disciplina de Língua Portuguesa, assume-se a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais, sendo assim, o Conteúdo Estruturante da disciplina que atende a essa perspectiva é o discurso como prática social.

O discurso é efeito de sentidos entre interlocutores, não é individual, ou seja, não é um fim em si mesmo, mas tem sua gênese sempre numa atitude responsiva a outros textos (BAKHTIN, 1999). Discurso, aqui, é entendido como resultado da interação – oral ou escrita – entre sujeitos, é “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 1997, p. 181).

Brandão (2005) apresenta duas definições para discurso: a primeira delas diz respeito ao uso comum da palavra. Nessa acepção, discurso é simplesmente fala. A segunda definição, e a defendida por este Documento, o vê sob o enfoque da ciência da linguagem. O discurso é toda a atividade comunicativa entre interlocutores. Os agentes são: [...] seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. Às vezes, esses sentidos são produzidos de forma explícita, mas na maioria das vezes não. [...] Fica por conta do interlocutor o trabalho de construir, buscar os sentidos implícitos, subentendidos (BRANDÃO, 2005, p. 2-3).

É importante, o entendimento de que o discurso pode ser visto como um diferente modo de conceber e estudar a língua, uma vez que ela é vista como um acontecimento social, envolvida pelos valores ideológicos, está ligada aos seus falantes, aos seus atos, às esferas sociais (RODRIGUES, 2005).

Ao contrário de uma concepção de linguagem que centraliza o ensino na gramática tradicional, o discurso tem como foco o trabalho com os enunciados (orais e escritos). Rodrigues (2005) ressalta que o uso da língua efetua-se em formas de enunciados, uma vez que o discurso também só existe na forma de enunciados. O discurso é produzido por um “eu”, um sujeito que é responsável por



aquilo que fala e/ ou escreve. A localização geográfica, temporal, social, etária também são elementos essenciais na constituição dos discursos.

Pensemos, então, como o Conteúdo Estruturante desdobra-se no trabalho didático-pedagógico com a disciplina de Língua Portuguesa. A Língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal.

Na abordagem de cada gênero, é preciso considerar o tema (conteúdos ideológicos), a forma composicional e o estilo (marcas linguísticas e enunciativas).

Ao trabalhar com o tema do gênero selecionado, o professor propiciará ao aluno a análise crítica do conteúdo do texto e seu valor ideológico, selecionando conteúdos específicos, seja para a prática de leitura ou de produção (oral e/ou escrita), que explorem discursivamente o texto.

A forma composicional dos gêneros será analisada pelos alunos no intuito de compreenderem algumas especificidades e similaridades das relações sociais numa dada esfera comunicativa. Para essa análise, é preciso considerar o interlocutor do texto, a situação de produção, a finalidade, o gênero ao qual pertence, entre outros aspectos.

As marcas linguísticas também devem ser abordadas no trabalho com os gêneros, para que o aluno compreenda os usos da língua e os sentidos estabelecidos pela escolha de um ou de outro elemento linguístico. Essas marcas linguísticas apresentam “traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Para o aluno observar e refletir sobre esses usos da língua, o professor selecionará conteúdos específicos que explorem os recursos linguísticos e enunciativos do texto (como: modalizadores, operadores argumentativos, recursos de referência, modos verbais, pontuação, etc.).

Nessas abordagens, as práticas de leitura, oralidade, escrita e a análise linguística serão contempladas. Vale apontar o papel do professor diante dessas práticas: “sua função não se reduz apenas a “transmitir”, a “repassar”, ano após ano, conteúdos selecionados por outros; mas alguém que também produz conhecimento [...]” (ANTUNES, 2007, p. 156). O professor é quem tem o contato



direto com o aluno e com as suas fragilidades linguístico- discursivas, seleciona os gêneros (orais e escritos) a serem trabalhados de acordo com as necessidades, objetivos pretendidos, faixa etária, bem como os conteúdos, sejam eles de oralidade, leitura, escrita e/ ou análise linguística.

11.1.3 Objetivos da disciplina de Língua Portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa deve alcançar os seguintes objetivos desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio:

- Promover práticas de oralidade e de letramento de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita: relações de independência, de dependência, de interdependência.
- Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
 - Motivação e objeto para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;
 - Motivação e objetos para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações e diferentes condições de produção.
- Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais e escritos de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.
- Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.

Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações



orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.

11.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. É portanto, o currículo em



ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

Na disciplina de Língua Portuguesa/ Literatura, o Conteúdo Estruturante é o Discurso como prática social, a partir dele, advém os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas.

Na tabela, o conteúdo básico é composto pelos gêneros discursivos; pelas das práticas de leitura, oralidade, escrita e da análise lingüística, para serem abordados a partir do gênero selecionado na tabela, conforme as esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar, imprensa, política, literária/artística, produção e consumo, publicitária, midiática, jurídica.

A tabela sugerida de gêneros contempla uma diversidade de esferas sociais, buscando atender a diferentes realidades. Contudo, caberá ao professor selecionar os gêneros a serem trabalhados, não se prendendo à quantidade, mas sim, preocupando-se com a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de circulação.

Os gêneros precisam ser retomados nas diferentes séries com níveis maiores de complexidade, tendo em vista que a diferença significativa entre as séries está no grau de aprofundamento e da abordagem metodológica. Vale ressaltar que os gêneros indicados não se esgotam nessa tabela, assim como a escolha dos gêneros não deve se ater exclusivamente a uma esfera.

Para selecionar os conteúdos específicos, é fundamental considerar o objetivo pretendido e o gênero. Como exemplo: ora a história em quadrinho será levada para sala de aula a fim de discutir o conteúdo temático, a sua composição e suas marcas lingüísticas; ora aparecerá em outra série para um trabalho de intertextualidade; ora para fruição, ou seja, dependerá da intenção, do objetivo que se tem com esse gênero.

Destaca-se, ainda, que ao escolher um gênero nem sempre todas as práticas serão abordadas, por exemplo: no Ensino Médio é possível levar a fábula contemporânea para trabalhar a prática de leitura, não sendo necessário que o aluno produza uma fábula; no entanto, é relevante que o aluno leia e produza artigos de opinião; se o gênero for mesa-redonda, a finalidade será explorar conteúdos da oralidade.



É necessário levar em conta que a abordagem teórico-metodológica e a avaliação estão inseridas na tabela para compreensão da proposta dos conteúdos básicos de Língua Portuguesa/ Literatura.



ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª SÉRIE/ 6º ANO

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise lingüística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none">• Tema do texto;• Interlocutor;• Finalidade;• Argumentos do texto;• Discurso direto e indireto;• Elementos composicionais do gênero;• Léxico;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none">• Contexto de produção;• Interlocutor;• Finalidade do texto;• Informatividade;• Argumentatividade;• Discurso direto e indireto;• Elementos composicionais do gênero;• Divisão do texto em parágrafos;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem;	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;• Considere os conhecimentos prévios dos alunos;• Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto;• Encaminhe discussões sobre: tema, intenções, intertextualidade;• Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época;• Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros;• Relacione o tema com o contexto atual;• Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade;• Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto;• Acompanhe a produção do texto;• Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/ das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma narrativa de aventura, observar se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a uma aventura, etc.);• Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto;• Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos.	<p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifique o tema;• Realize leitura compreensiva do texto;• Localize informações explícitas no texto;• Posicione-se argumentativamente;• Amplie seu horizonte de expectativas;• Amplie seu léxico;• Identifique a ideia principal do texto. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresse as ideias com clareza;• Elabore/reelabore textos de acordo com o encaminhamento do professor, atendendo:<ul style="list-style-type: none">– às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...);– à continuidade temática;• Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal;• Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc;• Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, numeral, substantivo, etc.



<ul style="list-style-type: none">• Processo de formação de palavras;• Acentuação gráfica;• Ortografia;• Concordância verbal/ nominal <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none">• Tema do texto;• Finalidade;• Argumentos;• Papel do locutor e interlocutor;• Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos...;• Adequação do discurso ao gênero;• Turnos de fala;• Variações linguísticas;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição, recursos semânticos.	<p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos;• Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado;• Prepare apresentações que explorem as marcas lingüísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal;• Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, pausas, expressão facial e outros;• Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.	<p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilize discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal);• Apresente suas ideias com clareza, coerência e argumentatividade;• Compreenda argumentos no discurso do outro;• Explane diferentes textos, utilizando adequadamente entonação, pausas, gestos, etc;• Respeite os turnos de fala.
--	---	--



ENSINO FUNDAMENTAL 6ª SÉRIE/ 7º ANO

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none">• Tema do texto;• Interlocutor;• Finalidade do texto;• Argumentos do texto;• Contexto de produção;• Intertextualidade;• Informações explícitas e implícitas;• Discurso direto e indireto;• Elementos composicionais do gênero;• Repetição proposital de palavras;• Léxico;• Ambiguidade;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none">• Contexto de produção;• Interlocutor;• Finalidade do texto;• Informatividade;• Discurso direto e indireto;• Elementos composicionais do gênero;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem;• Processo de formação de palavras;	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros, ampliando também o léxico;• Considere os conhecimentos prévios dos alunos;• Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto;• Encaminhe discussões sobre: tema e intenções;• Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época;• Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros;• Relacione o tema com o contexto atual, com as diferentes possibilidades de sentido (ambiguidade) e com outros textos;• Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade;• Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos;• Acompanhe a produção do texto;• Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma narrativa de enigma, observar se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a um mistério, etc.);• Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto.• Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos;• Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos;	<p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realize leitura compreensiva do texto;• Localize informações explícitas e implícitas no texto;• Posicione-se argumentativamente;• Amplie seu horizonte de expectativas;• Amplie seu léxico;• Perceba o ambiente no qual circula o gênero;• Identifique a ideia principal do texto;• Analise as intenções do autor;• Identifique o tema;• Deduza os sentidos das palavras e/ou expressões a partir do contexto. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresse suas ideias com clareza;• Elabore textos atendendo: - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática;• Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal;• Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc;• Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, etc. <p>ORALIDADE Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal);• Apresente suas ideias com clareza;• Expresse oralmente suas ideias de modo fluente e adequado ao gênero proposto;• Compreenda os argumentos no discurso do outro;



<ul style="list-style-type: none">• Acentuação gráfica;• Ortografia;• Concordância verbal/nominal. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none">• Tema do texto;• Finalidade;• Papel do locutor e interlocutor;• Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc;• Adequação do discurso ao gênero;• Turnos de fala;• Variações linguísticas;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição;• Semântica.	<ul style="list-style-type: none">• Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado;• Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal;• Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, pausas, expressão facial e outros.• Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.	<ul style="list-style-type: none">• Exponha objetivamente seus argumentos;• Organize a sequência de sua fala;• Respeite os turnos de fala;• Analise os argumentos dos colegas de classe em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; Participe ativamente dos diálogos, relatos, discussões, etc.
--	--	---



ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/ 8º ANO

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento</p> <p>LEITURA Conteúdo temático; • Interlocutor; • Intencionalidade do texto; • Argumentos do texto; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Semântica: - operadores argumentativos; - ambiguidade; - sentido figurado; - expressões que denotam ironia e humor no texto.</p> <p>ESCRITA • Conteúdo temático; • Interlocutor; • Intencionalidade do texto; • Informatividade; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes</p>	<p>LEITURA É importante que o professor: • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade; • Contextualize a produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; • Instigue a identificação e reflexão dos sentidos de palavras e/ou expressões figuradas, bem como de expressões que denotam ironia e humor; • Promova a percepção de recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto.</p> <p>ESCRITA É importante que o professor: • Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; • Acompanhe a produção do texto; • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; • Estimule o uso de figuras de linguagem no texto; • Incentive a utilização de recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Proporcione o entendimento do papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto; • Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma notícia,</p>	<p>LEITURA Espera-se que o aluno: • Realize leitura compreensiva do texto; • Localize de informações explícitas e implícitas no texto; • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Perceba o ambiente no qual circula o gênero; • Identifique a ideia principal do texto; • Analise as intenções do autor; • Identifique o tema; • Reconheça palavras e/ou expressões que denotem ironia e humor no texto; • Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo; • Identifique e reflita sobre as vozes sociais presentes no texto; • Conheça e utilize os recursos para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto.</p> <p>ESCRITA Espera-se que o aluno: • Expresse suas ideias com clareza; • Elabore textos atendendo: - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; • Utilize recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc.; • Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, etc; • Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo; • Entenda o papel sintático e</p>



<p>gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito;</p> <ul style="list-style-type: none">• Concordância verbal e nominal;• Papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto;• Semântica:<ul style="list-style-type: none">- operadores argumentativos;- ambiguidade;- significado das palavras;- sentido figurado;- expressões que denotam ironia e humor no texto. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none">• Conteúdo temático;• Finalidade;• Argumentos;• Papel do locutor e interlocutor;• Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas ...;• Adequação do discurso ao gênero;• Turnos de fala;• Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas, entre outras);• Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição;• Elementos semânticos;• Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc);• Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito.	<p>observar se o fato relatado é relevante, se apresenta dados coerentes, se a linguagem é própria do suporte (ex. jornal), se traz vozes de autoridade, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none">• Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto;• Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos, e sobre a utilização dos recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado;• Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal;• Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros;• Propicie análise e comparação dos recursos veiculados em diferentes fontes como jornais, emissoras de TV, emissoras de rádio, etc., a fim de perceber a ideologia dos discursos dessas esferas;• Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.	<p>estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto; Perceba a pertinência e use os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos, bem como os recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto.</p> <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal);• Apresente ideias com clareza;• Obtenha fluência na exposição oral, em adequação ao gênero proposto;• Compreenda os argumentos no discurso do outro;• Exponha objetivamente seus argumentos;• Organize a sequência da fala;• Respeite os turnos de fala;• Analise os argumentos dos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados;• Participe ativamente de diálogos, relatos, discussões, etc.;• Utilize conscientemente expressões faciais corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos. <p>Analise recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.</p>
--	---	--



ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/ 9º ANO

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none">• Conteúdo temático;• Interlocutor;• Intencionalidade do texto;• Argumentos do texto;• Contexto de produção;• Intertextualidade;• Discurso ideológico presente no texto;• Vozes sociais presentes no texto;• Elementos composicionais do gênero;• Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Partículas conectivas do texto;• Progressão referencial no texto;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito;• Semântica:<ul style="list-style-type: none">- operadores argumentativos;- polissemia;- expressões que denotam ironia e humor no texto. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none">• Conteúdo temático;• Interlocutor;• Intencionalidade do texto;• Informatividade;• Contexto de produção;• Intertextualidade;• Vozes sociais presentes no texto;• Elementos composicionais do	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;• Considere os conhecimentos prévios dos alunos;• Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto;• Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia ;• Proporcione análises para estabelecer a referência textual;• Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época;• Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas e outros;• Relacione o tema com o contexto atual;• Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto;• Instigue o entendimento/ reflexão das palavras em sentido figurado;• Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero;• Incentive a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Planeje a produção textual a partir: da delimitação tema, do interlocutor, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade e ideologia;• Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual;• Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto;• Acompanhe a produção do texto;• Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade	<p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realize leitura compreensiva do texto e das partículas conectivas;• Localize informações explícitas e implícitas no texto;• Posicione-se argumentativamente;• Amplie seu horizonte de expectativas;• Amplie seu léxico;• Perceba o ambiente no qual circula o gênero;• Identifique a ideia principal do texto;• Analise as intenções do autor;• Identifique o tema;• Deduza os sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto;• Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo;• Conheça e utilize os recursos para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial;• Reconheça o estilo, próprio de diferentes gêneros. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresse ideias com clareza;• Elabore textos atendendo:<ul style="list-style-type: none">- às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...);- à continuidade temática;• Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal;• Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc;• Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, preposição, conjunção, etc.;



<p>gênero;</p> <ul style="list-style-type: none">• Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Partículas conectivas do texto;• Progressão referencial no texto;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito, etc.;• Sintaxe de concordância;• Sintaxe de regência;• Processo de formação de palavras;• Vícios de linguagem;• Semântica:<ul style="list-style-type: none">- operadores argumentativos;- modalizadores;- polissemia. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none">• Conteúdo temático;• Finalidade;• Argumentos;• Papel do locutor e interlocutor;• Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas ...;• Adequação do discurso ao gênero;• Turnos de fala;• Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas entre outras);• Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição, conectivos;• Semântica;• Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc.);• Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito.	<p>temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto;</p> <ul style="list-style-type: none">• Estimule o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; figuras de linguagem no texto;• Incentive a utilização de recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Conduza a utilização adequada das partículas conectivas;• Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma crônica, verificar se a temática está relacionada ao cotidiano, se há relações estabelecidas entre os personagens, o local, o tempo em que a história acontece, etc.);• Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade finalidade do texto;• Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos, e sobre a utilização dos recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado;• Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal;• Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros;• Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros.	<ul style="list-style-type: none">• Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo;• Perceba a pertinência e use os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos, bem como os recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial. <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal);• Apresente ideias com clareza;• Obtenha fluência na exposição oral, em adequação ao gênero proposto;• Compreenda argumentos no discurso do outro;• Exponha objetivamente argumentos;• Organize a sequência da fala;• Respeite os turnos de fala;• Analise os argumentos apresentados pelos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados;• Participe ativamente de diálogos, relatos, discussões, etc.;• Utilize conscientemente expressões faciais corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos;• Analise recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros.
---	---	--



LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none">• Conteúdo temático;• Interlocutor;• Finalidade do texto ;• Intencionalidade;• Argumentos do texto;• Contexto de produção;• Intertextualidade;• Vozes sociais presentes no texto;• Discurso ideológico presente no texto;• Elementos composicionais do gênero;• Contexto de produção da obra literária;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito;• Progressão referencial;• Partículas conectivas do texto;• Relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto;• Semântica:<ul style="list-style-type: none">- operadores argumentativos;- modalizadores;- figuras de linguagem. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none">• Conteúdo temático;• Interlocutor;• Finalidade do texto;• Intencionalidade;• Informatividade;• Contexto de produção;• Intertextualidade;	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;• Considere os conhecimentos prévios dos alunos;• Formule questionamentos que possibilitem inferências a partir de pistas textuais;• Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia;• Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; referente à obra literária, explore os estilos do autor, da época, situe o momento de produção da obra e dialogue com o momento atual, bem como com outras áreas do conhecimento;• Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas e outros;• Relacione o tema com o contexto atual;• Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto;• Instigue o entendimento/ reflexão das palavras em sentido figurado;• Estimule leituras que suscitem o reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero;• Incentive a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Proporcione análises para estabelecer a progressão referencial do texto; <p>•Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas.</p> <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">•Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, intenções, contexto de produção do gênero;• Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual;•Conduza a utilização adequada dos	<p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Efetue leitura compreensiva, global, crítica e analítica de textos verbais e não-verbais;• Localize informações explícitas e implícitas no texto;• Produza inferências a partir de pistas textuais;• Posicione-se argumentativamente;• Amplie seu léxico;• Perceba o ambiente no qual circula o gênero;• Identifique a ideia principal do texto;• Analise as intenções do autor;• Identifique o tema;• Referente à obra literária, amplie seu horizonte de expectativas, perceba os diferentes estilos e estabeleça relações entre obras de diferentes épocas com o contexto histórico atual;• Deduza os sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto;• Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo;• Conheça e utilize os recursos para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial;• Entenda o estilo, que é próprio de cada gênero. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresse ideias com clareza;• Elabore textos atendendo:<ul style="list-style-type: none">- às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...);- à continuidade temática;• Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal;• Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc.;• Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso



<ul style="list-style-type: none">• Referência textual;• Vozes sociais presentes no texto;• Ideologia presente no texto;• Elementos composicionais do gênero;• Progressão referencial;• Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Semântica:<ul style="list-style-type: none">- operadores argumentativos;- modalizadores;- figuras de linguagem;• Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, conectores, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito, etc.;• Vícios de linguagem;• Sintaxe de concordância;• Sintaxe de regência. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none">• Conteúdo temático;• Finalidade;• Intencionalidade;• Argumentos;• Papel do locutor e interlocutor;• Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas ...;• Adequação do discurso ao gênero;• Turnos de fala;• Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas, entre outras);• Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição;• Elementos semânticos;• Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc.);• Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito.	<p>conectivos;</p> <ul style="list-style-type: none">• Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto;• Acompanhe a produção do texto;• Instigue o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo;• Estimule produções que suscitem o reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero;• Incentive a utilização de recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõe o gênero (por exemplo: se for um artigo de opinião, observar se há uma questão problema, se apresenta defesa de argumentos, se a linguagem está apropriada, se há continuidade temática, etc.);• Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto;• Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto;• Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos, e sobre a utilização dos recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;• Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado;• Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal;• Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros;• Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como seminários, telejornais, entrevistas, reportagens, entre outros;• Propicie análise e comparação dos recursos veiculados em diferentes	<p>e função do artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, preposição, conjunção, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none">• Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo;• Perceba a pertinência e use os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos;• Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial;• Entenda o estilo, que é próprio de cada gênero. <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilize seu discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal);• Apresente ideias com clareza;• Obtenha fluência na exposição oral, em adequação ao gênero proposto;• Compreenda os argumentos do discurso do outro;• Exponha objetivamente seus argumentos e defenda claramente suas ideias;• Organize a sequência da fala de modo que as informações não se percam;• Respeite os turnos de fala;• Analise, contraponha, discuta os argumentos apresentados pelos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados;• Contra-argunte ideias formuladas pelos colegas em discussões, debates, mesas redondas, diálogos, discussões, etc.;• Utilize de forma intencional e consciente expressões faciais, corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos.
--	--	--



	fontes como jornais, emissoras de TV, emissoras de rádio, etc., a fim de perceber a ideologia dos discursos dessas esferas.	
--	---	--

TABELA DE GÊNEROS CONFORME AS ESFERAS DE CIRCULAÇÃO

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	EXEMPLOS DE GÊNEROS	
COTIDIANA	Adivinhas Álbum de Família Anedotas Bilhetes Cantigas de Roda Carta Pessoal Cartão Cartão Postal Causos Comunicado Convites Curriculum Vitae	Diário Exposição Oral Fotos Músicas Parlendas Piadas Provérbios Quadrinhas Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-Línguas
LITERÁRIA/ARTÍSTICA	Autobiografia Biografias Contos Contos de Fadas Contos de Fadas Contemporâneos Crônicas de Ficção Escultura Fábulas Fábulas Contemporâneas Haikai Histórias em Quadrinhos Lendas Literatura de Cordel Memórias	Letras de Músicas Narrativas de Aventura Narrativas de Enigma Narrativas de Ficção Científica Narrativas de Humor Narrativas de Terror Narrativas Fantásticas Narrativas Míticas Paródias Pinturas Poemas Romances Tankas Textos Dramáticos
CIENTÍFICA	Artigos Conferência Debate Palestra Pesquisas	Relato Histórico Relatório Resumo Verbetes
ESCOLAR	Ata Cartazes Debate Regrado Diálogo/Discussão Argumentativa Exposição Oral Júri Simulado Mapas Palestra Pesquisas	Relato Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédias
IMPrensa	Agenda Cultural Anúncio de Emprego Artigo de Opinião Caricatura Carta ao Leitor Carta do Leitor Cartum	Fotos Horóscopo Infográfico Manchete Mapas Mesa Redonda Notícia



	Charge Classificados Crônica Jornalística Editorial Entrevista (oral e escrita)	Reportagens Resenha Crítica Sinopses de Filmes Tiras
PUBLICITÁRIA	Anúncio Caricatura Cartazes Comercial para TV E-mail Folder Fotos Slogan	Músicas Paródia Placas Publicidade Comercial Publicidade Institucional Publicidade Oficial Texto Político
POLÍTICA	Abaixo-Assinado Assembleia Carta de Emprego Carta de Reclamação Carta de Solicitação Debate	Debate Regrado Discurso Político “de Palanque” Fórum Manifesto Mesa Redonda Panfleto
JURÍDICA	Boletim de Ocorrência Constituição Brasileira Contrato Declaração de Direitos Depoimentos Discurso de Acusação Discurso de Defesa	Estatutos Leis Ofício Procuração Regimentos Regulamentos Requerimentos
PRODUÇÃO E CONSUMO	Bulas Manual Técnico Placas	Relato Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédias
MIDIÁTICA	Blog Chat Desenho Animado E-mail Entrevista Filmes Fotoblog Home Page	Reality Show Talk Show Telejornal Telenovelas Torpedos Vídeo Clip Vídeo Conferência

(Fonte: adaptado de BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o Ensino da Língua Portuguesa)



11.2.1 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade

De acordo com o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de dezembro de 1996, os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, entre elas: Educação ambiental, relações de gênero, prevenção ao uso indevido de drogas, relações étnico-raciais, história do Paraná, história e cultura afro-brasileira e africana.

11.2.1.1 Educação Ambiental

A dimensão ambiental na Educação escolar, como processo de formação do cidadão e na introdução de novos temas, segundo a Lei 9799/95, impulsiona a educação ambiental. A proposta pedagógica da língua portuguesa tem como pressuposta teórico- metodológico o aquecimento global e suas consequências através de textos; reportagens, vídeos e discussões sobre o comportamento familiar frente as atitudes ecológicas.

11.2.1.2 Relações de Gênero e Diversidade Sexual

Tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecida para homens e mulheres e apontar para sua transformação nos âmbitos: familiar, escolar e social.

Na Língua Portuguesa, a flexibilização dos padrões visa permitir o acesso à diversidade de textos nos quais nas diferentes linguagens oral e escrita possibilita ao aluno as diversidades no tocante ao gênero e diversidade sexual.

Portanto, as diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vivenciadas de acordo singularidade de cada um, apontando a equidade entre os sexos. Pretende-se desenvolver essas análises críticas sobre Relações de gêneros através de textos, livros que abordem o tema, crônicas, reportagens de textos publicados em jornais, revistas, periódicos e



as relações étnico raciais, através de pesquisas extracurriculares, filmes, promover seminários, etc.

11.2.1.3 Prevenção ao uso indevido de drogas

Pode-se dizer que nem sempre é fácil reconhecer a melhor maneira de atuar junto aos educandos a fim de ajudá-los a ter atitudes conscientes e assim evitar os riscos do uso indevido de drogas.

Desta forma algumas posturas e tipos de atividades têm mais possibilidade de eficácia, como exemplos pode-se citar: conhecer a realidade dos alunos, dialogar, incentivar a reflexão, desenvolver o auto-conhecimento, estimular o educando a fazer uso das diferentes linguagens adequando seu discurso, apresentar conceitos realistas e não preconceituosos, desenvolver o tema “droga” integrado aos conteúdos pedagógicos, estimulando sobremaneira o interesse dos alunos e o senso crítico destes.

Na Língua Portuguesa pode-se trabalhar com: textos variados para subsidiar os debates e seminários sobre o tema acima elencado.

11.2.1.4 História do Paraná, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais

O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa visa aprimorar o conhecimento por meio de diferentes textos propiciando a discussão de várias esferas sociais, garantindo o envolvimento do sujeito com as práticas discursivas a africanidades e indígena.

De acordo com a lei 10693/03 sobre a história e cultura afro-brasileira, fazendo uma abordagem positiva, contribuindo para que o aluno negro-descendente mire-se positivamente, quer pela valorização da história de seu povo, da cultura da matriz africana, da contribuição para o país e para a humanidade relacionado às Relações étnico-raciais no que tange o conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, desempenhado no Colégio Estadual São Pedro Apóstolo através de



declamações poéticas “O Navio Negreiro” por exemplo, ensaiado e declamado por alunos, seminários e debates enfocando as questões étnico-raciais.

A educação das Relações étnico raciais tem por objetivo a divulgação, inserção e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para uma vida de fraternidade e partilha entre todos, quebrar as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminações que fecundaram de forma discriminatória o terreno para dominação de um grupo racial sobre outro, de um povo sobre outro.

Portanto, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização da identidade e das raízes africanas da nação brasileira ao lado das culturas indígenas, européias e asiáticas.

Identificar, analisar e refletir sobre a presença de elementos e rituais das culturas de matriz africana nas manifestações brasileiras, tais como: capoeira, maculelê, puxada de rede, congada, maracatu, tambor de crioulo, samba de roda, umbigada, carimbo, côco.

Solicitar pesquisa nas quais os alunos possam identificar, analisar e refletir sobre as danças de natureza religiosa (como o candomblé), lúdica (como a brincadeira de roda), funerária (axexê), guerreira (congada), dramática (maracatu) e profana (tango). Analisar a diversidade de gêneros lingüísticos, os regionalismos presentes na cultura africana na formação dos diferentes dialetos presentes nas letras das músicas, a entonação, a sonoridade, os neologismos que o conjunto destes elementos vem somar e enriquecer o vocabulário e conhecimento dos alunos.

Relacionar a cultura africana e afro-brasileira e sua contribuição na Língua Portuguesa: confecção de cartazes, paródias de músicas, literatura de cordel, diferentes tipologias textuais.



A Educação fiscal refere-se ao uso indevido dos nomes dos alunos, descrição e cópia de letras de músicas, veiculação de imagens sem a devida autorização do autor ou autores, desrespeitando a lei referente aos direitos autorais. É relevante ter esse cuidado quanto ao fato de usar imagens (fotos), nomes dos alunos em textos (usar iniciais) sem identificar o aluno, até porque na sua grande maioria são menores.

11.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Na sala de aula e nos outros espaços de encontro com os alunos, os professores de Língua Portuguesa e Literatura têm o papel de promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista, fazendo deslizar o signo-verdade-poder em direção a outras significações que permitam, aos mesmos estudantes, a sua emancipação e a autonomia em relação ao pensamento e às práticas de linguagem imprescindíveis ao convívio social. Esse domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade.

Isso significa a compreensão crítica, pelos alunos, das cristalizações de verdade na língua: o rótulo de erro atribuído às variantes que diferem da norma padrão; a excessiva formatação em detrimento da originalidade; a irracionalidade atribuída aos discursos, dependendo do local de onde são enunciados e, da mesma forma, o atributo de verdade dado aos discursos que emanam dos locais de poder político, econômico ou acadêmico. Entender criticamente essas cristalizações possibilitará aos educandos a compreensão do poder configurado pelas diferentes práticas discursivo-sociais que se concretizam em todas as instâncias das relações humanas.

Além disso, o aprimoramento linguístico possibilitará ao aluno a leitura dos textos que circulam socialmente, identificando neles o não dito, o pressuposto, instrumentalizando-o para assumir-se como sujeito cuja palavra manifesta, no contexto de seu momento histórico e das interações aí realizadas, autonomia e singularidade discursiva.



11.3.1 Prática da Oralidade

No dia a dia da maioria das pessoas, a fala é a prática discursiva mais utilizada. Nesse sentido, as atividades orais precisam oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir. Ao contrário do que se julga, a prática oral realiza-se por meio de operações linguísticas complexas, relacionadas a recursos expressivos como a entonação.

O professor pode planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, usar também a variedade linguística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais. É por meio do aprimoramento linguístico que o aluno será capaz de transitar pelas diferentes esferas sociais, usando adequadamente a linguagem tanto em suas relações cotidianas quanto nas relações mais complexas – no dizer de Bakhtin (1992) – e que exigem maior formalidade. Dessa forma, o aluno terá condições de se posicionar criticamente diante de uma sociedade de classes, repleta de conflitos e contradições.

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, as possibilidades de trabalho com os gêneros orais são diversas e apontam diferentes caminhos, como: apresentação de temas variados (histórias de família, da comunidade, um filme, um livro); depoimentos sobre situações significativas vivenciadas pelo aluno ou pessoas do seu convívio; dramatização; recado; explicação; contação de histórias; declamação de poemas; troca de opiniões; debates; seminários; júris-simulados e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação.

No que concerne à literatura oral, valoriza-se a potência dos textos literários como Arte, os quais produzem oportunidade de considerar seus estatutos, sua dimensão estética e suas forças políticas particulares.

O trabalho com os gêneros orais deve ser consistente. Isso significa que as atividades propostas não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar, emitindo opiniões ou em conversas com os colegas de sala de aula. O que é necessário avaliar, juntamente com o falante, por meio da reflexão sobre os



usos da linguagem, é o conteúdo de sua participação oral. O ato de apenas solicitar que o aluno apresente um seminário não possibilita que ele desenvolva bem o trabalho. É preciso esclarecer os objetivos, a finalidade dessa apresentação, e explicar, por exemplo, “que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito. Também não é se colocar à frente da turma e ‘bater um papo’ com os colegas [...]” (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 184).

Sugere-se que professor, primeiramente, selecione os objetivos que pretende com o gênero oral escolhido, por exemplo:

- na proposição de um seminário, além de explorar o tema a ser apresentado, é preciso orientar os alunos sobre o contexto social de uso desse gênero; definir a postura diante dos colegas; refletir a respeito das características textuais (composição do gênero, as marcas linguístico-enunciativas); organizar a sequência da apresentação;
- na participação em um debate, pode-se observar a argumentação do aluno, como ele defende seu ponto de vista, além disso o professor deve orientar sobre a adequação da linguagem ao contexto, trabalhar com os turnos de fala, com a interação entre os participantes, etc.;
- na dramatização de um texto, é possível explorar elementos da representação cênica (como entonação, expressão facial e corporal, pausas), bem como a estrutura do texto dramatizado, as trocas de turnos de falas, observando a importância de saber a fala do outro (deixa) para a introdução da sua própria fala, etc.;
- ao narrar um fato (real ou fictício), o professor poderá abordar a estrutura da narrativa, refletir sobre o uso de gírias e repetições, explorar os conectivos usados na narração, que apesar de serem marcadores orais, precisam estar adequados ao grau de formalidade/informalidade dos textos, entre outros pontos.

Além disso, pode-se analisar a linguagem em uso em outras esferas sociais, como: em programas televisivos (jornais, novelas, propagandas); em programas radiofônicos; no discurso do poder em suas diferentes instâncias: público, privado, enfim, nas mais diversas realizações do discurso oral.

Ao analisar os discursos de outros, também é preciso selecionar os conteúdos que se pretende abordar. Seguem algumas sugestões metodológicas, tendo como referência Cavalcante & Melo (2006):



- se a intenção for trabalhar com o gênero entrevista televisiva, pode-se refletir como o apresentador se dirige ao entrevistado; quem é o entrevistado, idade, sexo; qual papel ele representa na sociedade; o desenvolvimento do tema da entrevista; o contexto; se a fala do apresentador e do entrevistado é formal ou informal; se há clareza nas respostas; os recursos expressivos, etc;
- o gênero mesa-redonda possibilita verificar como os participantes interagem entre si. Para isso, é importante considerar algumas características dos participantes, como: idade, sexo, profissão, posição social. Pode-se analisar os argumentos dos participantes, a ideologia presente nos discursos, as formas de sequencialização dos tópicos do diálogo, a linguagem utilizada (formal, informal), os recursos linguístico-discursivos usados para defender o ponto de vista, etc.;
- em cenas de novelas, filmes, programas humorísticos e outros, tem-se como explorar a sociolinguística, o professor pode estimular o aluno a perceber se há termos, expressões, sotaques característicos de alguma região, classe social, idade e como estes sotaques ou marcas dialetais são tratados. Além disso, pode solicitar que os alunos transcrevam um trecho de uma cena de novela e analisem, por exemplo, as falas das personagens em momentos de conflito, verificando se apresentam truncamento, hesitações, o que é comum em situações de conflito real.

A comparação entre as estratégias específicas da oralidade e aquelas da escrita faz parte da tarefa de ensinar os alunos a expressarem suas ideias com segurança e fluência. O trabalho com os gêneros orais visa ao aprimoramento linguístico, bem como a argumentação. Nas propostas de atividades orais, o aluno refletirá tanto a partir da sua fala quanto da fala do outro, sobre:

- o conteúdo temático do texto oral;
- elementos composicionais, formais e estruturais dos diversos gêneros usados em diferentes esferas sociais;
- a unidade de sentido do texto oral;
- os argumentos utilizados;
- o papel do locutor e do interlocutor na prática da oralidade;
- observância da relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.) para adequar o discurso ao interlocutor;
- as marcas linguístico-enunciativas do gênero oral selecionado para estudo (essas marcas serão comentadas no item 4.4).



11.3.2 Prática da Escrita

O exercício da escrita, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc.

Pensar que o domínio da escrita é inato ou uma dádiva restrita a um pequeno número de sujeitos implica distanciá-la dos alunos. Quando a escrita é supervalorizada e descontextualizada, torna-se mero exercício para preencher o tempo, reforçando a baixa auto-estima linguística dos alunos, que acabam compreendendo a escrita como privilégio de alguns. Tais valores afastam a linguagem escrita do universo de vida dos usuários, como se ela fosse um processo à parte, externo aos falantes, que, nessa perspectiva, não constroem a língua, mas aprendem o que os outros criaram.

O reconhecimento, pelo aluno, das relações de poder no discurso potencializa a possibilidade de resistência a esses valores socioculturais.

O educando precisa compreender o funcionamento de um texto escrito, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), dentre outros. Além disso, “[...] a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados” (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

A maneira de propor atividades com a escrita interfere de modo significativo nos resultados alcançados. Diante de uma folha repleta de linhas a serem preenchidas sobre um tema, os alunos podem recorrer somente ao que Pécora (1983, p. 68) chama de “estratégias de preenchimento”.

É desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção. Isso implica o produtor do texto assumir-se como locutor, conforme propõe Geraldi (1997) e, dessa forma, ter o que dizer; razão para dizer; como dizer, interlocutores para quem dizer.



As propostas de produção textual precisam “corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade” (ANTUNES, 2003, p. 62-63). Há diversos gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula para aprimorar a prática de escrita. A seguir, citam-se alguns; contudo, ressalta-se que os gêneros escritos não se reduzem a esses exemplos: convite, bilhete, carta, cartaz, notícia, editorial, artigo de opinião, carta do leitor, relatórios, resultados de pesquisa, resumos, resenhas, solicitações, requerimentos, crônica, conto, poema, relatos de experiência, receitas. Destaca-se, também, a importância de realizar atividades com os gêneros digitais, como: e-mail, blog, chat, lista de discussão, fórum de discussão, dentre outros, experienciando usos efetivos da linguagem escrita na esfera digital.

Na prática da escrita, há três etapas interdependentes e intercomplementares sugeridas por Antunes (2003) e adaptadas às propostas, que podem ser ampliadas e adequadas de acordo com o contexto:

- inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);
- depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação. Se for preciso, tais atividades



devem ser retomadas, analisadas e avaliadas (diagnosticadas) durante esse processo.

Ressalta-se que, no percurso da produção de texto do aluno, outras práticas de escrita podem acontecer para, então, chegar ao gênero pretendido, por exemplo: se a proposta for produzir uma notícia, o professor poderá encaminhar leituras de notícias, solicitar comentários escritos sobre o fato para os alunos ou resumos, a fim de trabalhar com a síntese de um assunto; em seguida, pode definir um tema para a produção da notícia, indicar a pesquisa sobre a temática e requerer entrevistas sobre o caso para compor a notícia. Nesse caminho, serão trabalhados: a opinião do aluno, o resumo, a pesquisa, a entrevista e a notícia; gêneros orais e escritos diferenciados que colaborarão com o objetivo que se tem: a produção de notícia.

Por meio desse processo, que vivencia a prática de planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos, o aluno perceberá que a reformulação da escrita não é motivo para constrangimento. O ato de revisar e reformular é antes de mais nada um processo que permite ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário.

O refazer textual pode ocorrer de forma individual ou em grupo, considerando a intenção e as circunstâncias da produção e não a mera “higienização” do texto do aluno, para atender apenas aos recursos exigidos pela gramática. O refazer textual deve ser, portanto, atividade fundamentada na adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção.

Para dar oportunidade de socializar a experiência da produção textual, o professor pode utilizar-se de diversas estratégias, como: afixar os textos dos alunos no mural da escola, promovendo um rodízio dos mesmos; reunir os diversos textos em uma coletânea ou publicá-los no jornal da escola; enviar cartas do leitor (no caso dos alunos) para determinado jornal; encaminhar carta de solicitação dos alunos para a câmara de vereadores da cidade; produção de panfletos a serem distribuídos na comunidade; entre outros. Dessa forma, além de enfatizar o caráter interlocutivo da linguagem, possibilitando aos estudantes constituírem-se sujeitos do fazer linguístico, essa prática orientará não apenas a produção de textos significativos, como incentivará a prática da leitura.

A prática da escrita constitui uma ação com a linguagem que inclui, também, a avaliação: [...] ao produzir um texto, o aluno procura no seu universo referencial os



recursos linguísticos e os demais recursos necessários para atender à intenção. Avaliando o produto, ele sabe se pode manter o universo referencial como até então constituído (atualizando-o), ou se deve modificá-lo, ou ainda ampliá-lo (PIVOVAR, 1999, p. 54).

Durante a produção de texto, o estudante aumenta seu universo referencial e aprimora sua competência de escrita, apreende as exigências dessa manifestação linguística e o seu sistema de organização próprio. Ao analisar seu texto conforme as intenções e as condições de sua produção, o aluno adquire a necessária autonomia para avaliá-lo.

11.3.3 Prática da Leitura

Na concepção de linguagem, a leitura é vista como um ato dialógico, interlocutivo. O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural.

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais: jornalísticas, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano, deve contemplar os multiletramentos.

Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade.

Somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz. Sabe-



se das pressões uniformizadoras, em geral voltadas para o consumo ou para a não-reflexão sobre problemas estéticos ou sociais, exercidas pelas mídias. Essa pressão deve ser explicitada a partir de estratégias de leitura que possibilitem ao aluno “percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientemente – dos elementos de linguagem que o texto manipula” (LAJOLO, 2001, p. 45). Desse modo, o aluno terá condições de se posicionar diante do que lê.

É importante ponderar a pluralidade de leituras que alguns textos permitem, o que é diferente de afirmar que qualquer leitura é aceitável. Deve-se considerar o contexto de produção sócio-histórico, a finalidade do texto, o interlocutor, o gênero.

Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro de ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e, portanto, sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque se coaduna com a leitura desejada pelo professor (GERALDI, 1997, p.188).

Dependendo da esfera social e do gênero discursivo, as possibilidades de leitura são mais restritas. Por exemplo, na esfera literária, o gênero poema permite uma ampla variedade de leituras, já na esfera burocrática, um formulário não possibilita tal liberdade de interpretação.

Desse modo, para o encaminhamento da prática da leitura, é preciso considerar o texto que se quer trabalhar e, então, planejar as atividades. Antunes (2003) salienta que conforme variem os gêneros (reportagem, propaganda, poemas, crônicas, história em quadrinhos, entrevistas, blog), conforme variem a finalidade pretendida com a leitura (leitura informativa, instrumental, entretenimento...), e, ainda, conforme variem o suporte (jornal, televisão, revista, livro, computador...), variam também as estratégias a serem usadas.

Nesse sentido, não se lê da mesma forma uma crônica que está divulgada no suporte de um jornal e uma crônica publicada em um livro, tendo em vista a finalidade de cada uma delas. Na crônica do jornal, é importante considerar a



data de publicação, a fonte, os acontecimentos dessa data, o diálogo entre a crônica e outras notícias veiculadas nesse suporte. Já a leitura da crônica do livro representa um fato cotidiano independente dos interesses deste ou daquele jornal.

Também a leitura de um poema difere da leitura de um artigo de opinião. Numa atividade de leitura com o texto poético, é preciso observar o seu valor estético, o seu conteúdo temático, dialogar com os sentimentos revelados, as suas figuras de linguagem, as intenções. Diferente de um artigo de opinião, que tem outro objetivo, e nele é importante destacar o local e a data de publicação, contextualizar a temática, dialogar com os argumentos apresentados se posicionando, atentar para os operadores argumentativos, modalizadores, ou seja, as marcas enunciativas desse discurso que revelam a posição do autor.

O educador deve atentar-se, também, aos textos não-verbais, ou ainda, aqueles em que predomina o não-verbal, como: a charge, a caricatura, as imagens, as telas de pintura, os símbolos, como possibilidades de leitura em sala de aula; os quais exigirão de seu aluno-leitor colaborações diferentes daquelas necessárias aos textos verbais. Nesses, o leitor deverá estar muito mais atento aos detalhes oferecidos nos traços, cores, formas, desenhos. No caso de infográficos, tabelas, esquemas, a preocupação estará em associar/corresponder o verbal ao não-verbal, uma vez que este está posto para corroborar com a leitura daquele.

Não se pode excluir, ainda, a leitura da esfera digital, que também é diferente se comparada a outros gêneros e suportes. Os processos cognitivos e o modo de ler nessa esfera também mudam. O hipertexto - texto no suporte digital/computador - representa uma oportunidade para ampliar a prática de leitura. Através do hipertexto inaugura-se uma nova maneira de ler. No ambiente digital, o tempo, o ritmo e a velocidade de leitura mudam. Além dos hiperlinks, no hipertexto há movimento, som, diálogo com outras linguagens.

A leitura do texto digital exige, diante de tantos suportes eletrônicos, um leitor dinâmico, ativo e que selecione quantitativa e qualitativamente as informações, visto que ele escolhe o caminho, o percurso da leitura, os supostos início, meio e fim, porque seleciona os hiperlinks que vai ler antes ou depois (LÉVY, 1996). A leitura de hipertextos exige que o leitor tenha ou crie intimidade com diferentes linguagens na composição do texto eletrônico, bem como os aparatos tecnológicos. No que concerne ao trabalho com diferentes gêneros, Silva (2005, p. 66) assinala que a



escola deve se apresentar “como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente, de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos.” Dito isso, é essencial considerar o contexto de produção e circulação do texto para planejar as atividades de leitura.

Na sala de aula, é necessário analisar, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade). Para Koch (2003, p. 24), o trabalho com esses conhecimentos realiza-se por meio das estratégias:

- cognitivas: como as inferências, a focalização, a busca da relevância;
- sociointeracionais: como preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a (possíveis) mal-entendidos, etc.;
- textuais: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu “projeto de dizer” (pistas, marcas, sinalizações).

É preciso ter em mente, ainda, que “o grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura” (ANTUNES, 2003, p. 77).

De acordo com o exposto, para o encaminhamento da prática de leitura, é relevante que o professor realize atividades que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade.

O ensino da prática de leitura requer um professor que “além de posicionar-se como um leitor assíduo, crítico e competente, entenda realmente a complexidade do ato de ler” (SILVA, 2002, p. 22). Para a seleção dos textos é importante avaliar o contexto da sala de aula, as experiências de leitura dos alunos, os horizontes de expectativas deles e as sugestões sobre textos que gostariam de ler, para, então, oferecer textos cada vez mais complexos, que possibilitem ampliar as leituras dos educandos.



Acredita-se que “A qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem de tornar disponíveis aos estudantes” (SILVA, 2002, p. 07).

11.3.4 Literatura

Partindo dos pressupostos teóricos apresentados na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito, as professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar elaboraram o Método Recepcional, o qual é sugerido como encaminhamento metodológico para o trabalho com a Literatura.

Optou-se por esse encaminhamento devido ao papel que se atribui ao leitor, uma vez que este é visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto. Além disso, esse método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas.

Essa proposta de trabalho, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), tem como objetivos: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. Alcançar esses objetivos é essencial para o sucesso das atividades. Esse trabalho divide-se em cinco etapas e cabe ao professor delimitar o tempo de aplicação de cada uma delas, de acordo com o seu plano de trabalho docente e com a sua turma.

A primeira etapa é o momento de determinação do horizonte de expectativa do aluno/leitor. O professor precisa tomar conhecimento da realidade sócio-cultural dos educandos, observando o dia a dia da sala de aula. Informalmente, pode-se analisar os interesses e o nível de leitura, a partir de discussões de textos, visitas à biblioteca, exposições de livros, etc.

Na segunda, ocorre o atendimento ao horizonte de expectativas, o professor apresenta textos que sejam próximos ao conhecimento de mundo e às experiências de leitura dos alunos. Para isso, é fundamental que sejam selecionadas obras que



tenham um senso estético aguçado, percebendo que a diversidade de leituras pode suscitar a busca de autores consagrados da literatura, de obras clássicas.

Em seguida, acontece a ruptura do horizonte de expectativas. É o momento de mostrar ao leitor que nem sempre determinada leitura é o que ele espera, suas certezas podem ser abaladas. Para que haja o rompimento, é importante o professor trabalhar com obras que, partindo das experiências de leitura dos alunos, aprofundem seus conhecimentos, fazendo com que eles se distanciem do senso comum em que se encontravam e tenham seu horizonte de expectativa ampliado, conseqüentemente, o entendimento do evento estético. Neste momento, o leitor tenta encaixar o texto literário dentro de seu horizonte de valores, porém, a obra pode “confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o percebe, o julga por tudo que já conhece e aceita” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 87).

Após essa ruptura, o sujeito é direcionado a um questionamento do horizonte de expectativas. O professor orienta o aluno/leitor a um questionamento e a uma autoavaliação a partir dos textos oferecidos. O aluno deverá perceber que os textos oferecidos na etapa anterior (ruptura) trouxeram-lhe mais dificuldades de leitura, porém, garantiram-lhe mais conhecimento, o que o ajudou a ampliar seus horizontes.

A quinta e última etapa do método recepcional é a ampliação do horizonte de expectativas. As leituras oferecidas ao aluno e o trabalho efetuado a partir delas possibilitam uma reflexão e uma tomada de consciência das mudanças e das aquisições, levando-o a uma ampliação de seus conhecimentos.

Para a aplicação deste método, o professor precisa ponderar as diferenças entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No Ensino Médio, além do gosto pela leitura, há a preocupação, por parte do professor, em garantir o estudo das Escolas Literárias. Contudo, ambos os níveis devem partir do mesmo ponto: o aluno é o leitor, e como leitor é ele quem atribui significados ao que lê, é ele quem traz vida ao que lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, linguísticos, de mundo. Assim, o docente deve partir da recepção dos alunos para, depois de ouvi-los, aprofundar a leitura e ampliar os horizontes de expectativas dos alunos.



O primeiro olhar para o texto literário, tanto para alunos de Ensino Fundamental como do Ensino Médio, deve ser de sensibilidade, de identificação. O professor pode estimular o aluno a projetar-se na narrativa e identificar-se com algum personagem. Numa apresentação em sala de aula o educando revela-se e, “provocado” pelo docente, justifica sua associação defendendo seu personagem.

O professor, então, solicita aos alunos que digam o que entenderam da história lida. Esta fase é importante para que o aluno se perceba como coautor e tenha contato, também, com outras leituras, a dos colegas de sala, que não havia percebido.

É importante que o professor trabalhe com seus alunos as estruturas de apelo, demonstrando a eles que não é qualquer interpretação que cabe à literatura, mas aquelas que o texto permite. As marcas linguísticas devem ser consideradas na leitura literária; elas também asseguram que as estruturas de apelo sejam respeitadas. Agindo assim, o professor estará oportunizando ao aluno a ampliação do horizonte de expectativa.

Um exemplo desse trabalho é a utilização, na sala de aula, de livros infanto-juvenis, cuja temática é o mágico. O professor apresenta textos em que o mágico não é apenas um mero recurso narrativo, mas um elemento importante na composição estética da obra, um fantástico que amplia a compreensão das relações humanas, como o elemento fantástico presente em Murilo Rubião, Gabriel Garcia Márquez, José Saramago, J. J. Veiga, entre outros.

No caso da leitura de textos poéticos, o professor deve estimular, nos alunos, a sensibilidade estética, fazendo uso, para isso, de um instrumento imprescindível e, sem dúvida, eficaz: a leitura expressiva. O modo como o docente proceder à leitura do texto poético poderá tanto despertar o gosto pelo poema como a falta de interesse pelo mesmo. Assim, antes de apresentá-lo para os educandos, o professor deve estudar, apreciar, interpretar, enfim, fruir o poema.

Após este primeiro momento, de forma adequada à série ou ao nível do aluno e conforme a intencionalidade, o professor oportunizará ao aluno a experiência, na leitura, escrita e oralidade, com novos gêneros e novas formas de expressão, como desenho, dramatização, novos poemas, aprimorando a compreensão, interpretação e análise.



Há poemas em que desconsiderar a leitura do ritmo significa comprometer a interpretação e a compreensão, assim como há poemas em que este recurso não é tão relevante. Há poemas em que a escolha lexical é o que faz a diferença, outros, ainda, em que a pontuação é carregada de significação. Há poemas em que informações como as condições de produção, o contexto histórico-cultural fariam falta para a sua compreensão, outros nem tanto, o poema responde por si só. Cabe ao professor, portanto, observar quais recursos de construção do poema devem ser considerados para a leitura e, como mediador do processo, contribuir para que os discentes sejam capazes de identificá-los e, sobretudo, permitir a eles que efetivem, de fato a experiência de ler o texto poético em toda a sua gama de possibilidades.

O professor não ficará preso à linha do tempo da historiografia, mas fará a análise contextualizada da obra, no momento de sua produção e no momento de sua recepção (historicidade). Utilizará, no caso do Ensino Médio, correntes da crítica literária mais apropriadas para o trato com a literatura, tais como: os estudos filosóficos e sociológicos, a análise do discurso, os estudos culturais, entre tantos outros que podem enriquecer o entendimento da obra literária.

Pensadas desta maneira, embora tenham um curso planejado pelo professor, as aulas de Literatura estarão sujeitas a ajustes atendendo às necessidades e contribuições dos alunos, de modo a incorporar suas ideias e as relações discursivas por eles estabelecidas num contínuo texto-puxa-texto.

Nesse contínuo de relações, percebe-se que o texto literário dialoga, também, com outras áreas, numa relação exemplificativa, temos: Literatura e Arte; Literatura e Biologia; Literatura e... (qualquer das disciplinas com tradição curricular no Ensino Fundamental e Médio); Literatura e Antropologia; Literatura e Religião; entre tantas.

Para Garcia (2006), a Literatura resulta o que precisa ser redefinido na escola: a Literatura no ensino pode ser somente um corpo expansivo, não-orgânico, aberto aos acontecimentos a que os processos de leitura não cessam de forçá-la. Se não for assim, o que há é o fechamento do campo da leitura pela via do enquadramento do texto lido a meros esquemas classificatórios, de natureza estrutural (gramática dos gêneros) ou temporal (estilos de época).

O trabalho com a Literatura potencializa uma prática diferenciada com o Conteúdo Estruturante da Língua Portuguesa (o Discurso como prática social) e



constitui forte influxo capaz de fazer aprimorar o pensamento trazendo sabor ao saber.

11.3.5 Análise Linguística

A análise linguística é uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita, faz parte do letramento escolar, visto que possibilita “a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Essa prática abre espaço para as atividades de reflexão dos recursos lingüísticos e seus efeitos de sentido nos textos. Antunes (2007, p. 130) ressalta que o texto é a única forma de se usar a língua: “A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. [...] Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas”.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário deter-se um pouco nas diferentes formas de entender as estruturas de uma língua e, conseqüentemente, as gramáticas que procuram sistematizá-la. Diante de tantos conceitos, Travaglia (2000, p. 30-33) traz as concepções de gramática e salienta que, ao abordá-la, é importante conhecer os seus vários tipos. A partir dessas noções, o autor apresenta alguns tipos de gramática mais diretamente ligados às questões pedagógicas, aqui serão comentados quatro tipos:

- Gramática normativa: estuda os fatos da língua culta, em especial da língua escrita. Considera a língua uma série de regras que devem ser seguidas e obedecidas, regras essas do falar e escrever bem;
- Gramática descritiva: descreve qualquer variante linguística a partir do seu uso, não apenas a variedade culta. Dá preferência à manifestação oral da língua;
- Gramática internalizada: é o conjunto de regras dominadas pelo falante, é o próprio “mecanismo”;



- Gramática reflexiva: volta-se para as atividades de observação e reflexão da língua. Essa gramática se preocupa mais com o processo do que com o resultado, está relacionada com as atividades epilinguísticas.

Considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados. Daí a importância de considerar não somente a gramática normativa, mas também as outras, como a descritiva, a internalizada e, em especial, a reflexiva no processo de ensino de Língua Portuguesa.

O professor poderá instigar, no aluno, a compreensão das semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso e da situação de interação, dos textos orais e escritos; a percepção da multiplicidade de usos e funções da língua; o reconhecimento das diferentes possibilidades de ligações e de construções textuais; a reflexão sobre essas e outras particularidades linguísticas observadas no texto, conduzindo-o às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, à construção gradativa de um saber linguístico mais elaborado, a um falar sobre a língua.

Dessa forma, quanto mais variado for o contato do aluno com diferentes gêneros discursivos (orais e escritos), mais fácil será assimilar as regularidades que determinam o uso da língua em diferentes esferas sociais (BAKHTIN, 1992).

Tendo em vista que o estudo/reflexão da análise linguística acontece por meio das práticas de oralidade, leitura e escrita, propõem-se alguns encaminhamentos. No entanto, é necessário que o professor selecione o gênero que pretende trabalhar e, depois de discutir sobre o conteúdo temático e o contexto de produção/circulação, prepare atividades sobre a análise das marcas linguístico-enunciativas, entre elas:

Oralidade:

- as variedades linguísticas e a adequação da linguagem ao contexto de uso: diferentes registros, grau de formalidade em relação ao gênero discursivo;
- os procedimentos e as marcas linguísticas típicas da conversação (como a repetição, o uso das gírias, a entonação), entre outros;
- as diferenças lexicais, sintáticas e discursivas que caracterizam a fala formal e a informal;



- os conectivos como mecanismos que colaboram com a coesão e coerência do texto, uma vez que tais conectivos são marcadores orais e, portanto, devem ser utilizados conforme o grau de formalidade/informalidade do gênero, etc.

Leitura:

- as particularidades (lexicais, sintáticas e textuais) do texto em registro formal e do texto em registro informal;
- a repetição de palavras (que alguns gêneros permitem) e o efeito produzido;
- o efeito de uso das figuras de linguagem e de pensamento (efeitos de humor, ironia, ambiguidade, exagero, expressividade, etc);
- léxico;
- progressão referencial no texto;
- os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das vozes que falam no texto.

Nessa perspectiva, o texto não serve apenas para o aluno identificar, por exemplo, os adjetivos e classificá-los; considera-se que o texto tem o que dizer, há ideologias, vozes, e para atingir a sua intenção, utiliza-se de vários recursos que a língua possibilita. No caso do trabalho com um gênero discursivo que se utiliza de muitos adjetivos, o aluno precisa perceber que “a adjetivação pode ser construída por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes efeitos de sentidos” (MENDONÇA, 2006, p. 211); além disso, alguns gêneros admitem certas adjetivações e não outras; e o processo de adjetivação pode revelar-se pelo uso de um verbo (como esbravejou) e não só pelo uso do adjetivo, exemplifica Mendonça (2006). Compreender os recursos que o texto usa e o sentido que ele expressa é refletir com e sobre a língua, numa dimensão dialógica da linguagem.

Escrita:

Por meio do texto dos alunos, num trabalho de reescrita do texto ou de partes do texto, o professor pode selecionar atividades que reflitam e analisam os aspectos:

- discursivos (argumentos, vocabulário, grau de formalidade do gênero);
- textuais (coesão, coerência, modalizadores, operadores argumentativos, ambiguidades, intertextualidade, processo de referenciação);



- estruturais (composição do gênero proposto para a escrita/oralidade do texto, estruturação de parágrafos);
- normativos (ortografia, concordância verbal/nominal, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios da linguagem...);

Ainda nas atividades de leitura e escrita, ao que se refere à análise linguística, partindo das sugestões de Antunes (2007, p. 134), ressaltam-se algumas propostas que focalizam o texto como parte da atividade discursiva, tais como análise:

- dos recursos gráficos e efeitos de uso, como: aspas, travessão, negrito, itálico, sublinhado, parênteses, etc.;
- da pontuação como recurso sintático e estilístico em função dos efeitos de sentido, entonação e ritmo, intenção, significação e objetivos do texto;
- do papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto;
- do valor sintático e estilístico dos modos e tempos verbais em função dos propósitos do texto, estilo composicional e natureza do gênero discursivo;
- do efeito do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz – expressões modalizadoras (ex: felizmente, comovedoramente, etc.);
- da associação semântica entre as palavras de um texto e seus efeitos para coesão e coerência pretendidas;
- dos procedimentos de concordância verbal e nominal;
- da função da conjunção, das preposições, dos advérbios na conexão do sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto.

Cabe ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre o seu próprio texto, tais como atividades de revisão, de reestruturação ou refacção, de análise coletiva de um texto selecionado e sobre outros textos, de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar.

O estudo do texto e da sua organização sintático-semântica permite ao professor explorar as categorias gramaticais, conforme cada texto em análise. Mas, nesse estudo, o que vale não é a categoria em si: é a função que ela desempenha para os sentidos do texto. Como afirma Antunes, “mesmo quando se está fazendo a análise linguística de categorias gramaticais, o objeto de estudo é o texto” (ANTUNES, 2003, p. 121).



Definida a intenção para o trabalho com a Língua Portuguesa, o aluno também pode passar a fazer demandas, elaborar perguntas, considerar hipóteses, questionar-se, ampliando sua capacidade linguístico-discursiva em atividades de uso da língua.

11.4 AVALIAÇÃO

É imprescindível que a avaliação em Língua Portuguesa e Literatura seja um processo de aprendizagem contínuo e dê prioridade à qualidade e ao desempenho do aluno ao longo do ano letivo.

A avaliação formativa considera que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes e, por ser contínua e diagnóstica, aponta dificuldades, possibilitando que a intervenção pedagógica aconteça a todo tempo. Informa ao professor e ao aluno acerca do ponto em que se encontram e contribui com a busca de estratégias para que os alunos aprendam e participem mais das aulas.

Sob essa perspectiva, recomenda-se:

- **Oralidade:** será avaliada em função da adequação do discurso/texto aos diferentes interlocutores e situações. Num seminário, num debate, numa troca informal de ideias, numa entrevista, num relato de história, as exigências de adequação da fala são diferentes e isso deve ser considerado numa análise da produção oral. Assim, o professor verificará a participação do aluno nos diálogos, relatos e discussões, a clareza que ele mostra ao expor suas ideias, a fluência da sua fala, a argumentação que apresenta ao defender seus pontos de vista. O aluno também deve se posicionar como avaliador de textos orais com os quais convive, como: noticiários, discursos políticos, programas televisivos, e de suas próprias falas, formais ou informais, tendo em vista o resultado esperado.
- **Leitura:** serão avaliadas as estratégias que os estudantes empregam para a compreensão do texto lido, o sentido construído, as relações dialógicas entre textos, relações de causa e consequência entre as partes do texto, o reconhecimento de posicionamentos ideológicos no texto, a identificação dos efeitos de ironia e humor em textos variados, a localização das informações tanto explícitas quanto implícitas, o argumento principal, entre outros.



É importante avaliar se, ao ler, o aluno ativa os conhecimentos prévios; se compreende o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto; se faz inferências corretas; se reconhece o gênero e o suporte textual. Tendo em vista o multiletramento, também é preciso avaliar a capacidade de se colocar diante do texto, seja ele oral, escrito, gráficos, infográficos, imagens, etc. Não é demais lembrar que é importante considerar as diferenças de leituras de mundo e o repertório de experiências dos alunos, avaliando assim a ampliação do horizonte de expectativas. O professor pode propor questões abertas, discussões, debates e outras atividades que lhe permitam avaliar a reflexão que o aluno faz a partir do texto.

- Escrita: é preciso ver o texto do aluno como uma fase do processo de produção, nunca como produto final. O que determina a adequação do texto escrito são as circunstâncias de sua produção e o resultado dessa ação. É a partir daí que o texto escrito será avaliado nos seus aspectos discursivo-textuais, verificando: a adequação à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, a elaboração de argumentos consistentes, a coesão e coerência textual, a organização dos parágrafos. Tal como na oralidade, o aluno deve se posicionar como avaliador tanto dos textos que o rodeiam quanto de seu próprio. No momento da refação textual, é pertinente observar, por exemplo: se a intenção do texto foi alcançada, se há relação entre partes do texto, se há necessidade de cortes, devido às repetições, se é necessário substituir parágrafos, ideias ou conectivos.

- Análise Linguística: é no texto – oral e escrito – que a língua se manifesta em todos os seus aspectos discursivos, textuais e gramaticais. Por isso, nessa prática pedagógica, os elementos linguísticos usados nos diferentes gêneros precisam ser avaliados sob uma prática reflexiva e contextualizada que lhes possibilitem compreender esses elementos no interior do texto. Dessa forma, o professor poderá avaliar, por exemplo, o uso da linguagem formal e informal, a ampliação lexical, a percepção dos efeitos de sentidos causados pelo uso de recursos linguísticos e estilísticos, as relações estabelecidas pelo uso de operadores argumentativos e modalizadores, bem como as relações semânticas entre as partes do texto (causa, tempo, comparação, etc.). Uma vez entendidos estes



mecanismos, os alunos podem incluí-los em outras operações linguísticas, de reestruturação do texto, inclusive.

Com o uso da língua oral e escrita em práticas sociais, os alunos são avaliados continuamente em termos desse uso, pois efetuam operações com a linguagem e refletem sobre as diferentes possibilidades de uso da língua, o que lhes permite o aperfeiçoamento linguístico constante, o letramento.

O trabalho com a língua oral e escrita supõe uma formação inicial e continuada que possibilite ao professor estabelecer as devidas articulações entre teoria e prática, na condição de sujeito que usa o estudo e a reflexão como alicerces para sua ação pedagógica e que, simultaneamente, parte dessa ação para o sempre necessário aprofundamento teórico.

Para que as propostas de Língua Portuguesa se efetivem na sala de aula, é imprescindível a participação pró-ativa do professor. Engajado com as questões de seu tempo, o professor respeitará as diferenças e promoverá uma ação pedagógica de qualidade a todos os alunos, tanto para derrubar mitos que sustentam o pensamento único, padrões pré-estabelecidos e conceitos tradicionalmente aceitos, como para construir relações sociais mais generosas e includentes.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **A norma oculta – língua e poder na sociedade**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BRAIT, B. **PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade**. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 20.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BUNZEN, C. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura**. São Paulo, Vol. 4, n. 9, PP. 803-809, set/1972.



CAVALCANTE, M. C. B.; MELLO, C. T. V. **Oralidade no Ensino Médio: Em busca de uma prática.** In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies: literay learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FARACO, C. A. **Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização.**

In: KUENZER, Acácia. (org.) Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin.**

Curitiba:
Criar, 2003.

_____. **Linguagem, escola e modernidade.** In: GHIRALDELLI, P. J. Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. PCNEM – **Literatura. Análise crítica.** In: MEC/SEB/Departamento de Políticas de Ensino Médio. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: 2004.

FONTES, J. B. **As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino.**

São Paulo: Iluminuras, 1999.

GARCIA, W. A. C. **A Semiosis Literária e o Ensino.** In: Maria de Fátima Sabino Dias; Suzani Cassiani de Souza; Izabel Christine Seara. (Org.). Formação de Professores: experiências e reflexões. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006, v. , p. 172-177.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português.** In: O texto na sala de aula. 5. ed. Cascavel: Assoeste, 1990.



_____. **Unidades básicas do ensino de português.** In: João W. (org.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de passagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** São Paulo: Editora 34, 1996, vol. 1.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação a teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2001.

LÉVY, P. **O que é o virtual.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, I. **Gêneros discursivos.** In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO NETO, J. C. **Rios sem discurso.** In: A educação pela pedra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MENDONÇA, M. **Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto.** In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [orgs.]. Português no ensino médio e formação do professor. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLL, J. **Alfabetização Possível: reinventando o Ensinar e o Aprender.** 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.



NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Reestruturação do Ensino de 2º Grau.** Curitiba, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para Escola Pública do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990, p. 50 – 62.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Básicas: Língua Portuguesa,** 2008.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1983. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/33/04>>

PERFEITO, A. M. **Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa.** In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18).* v.1. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2005. p 27-79.

_____. **Concepções de Linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção.** In: CLAPFL - I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. *Anais do I Congresso Latino-Americano de Língua.* Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824-836

PIVOVAR, A. **Leitura e escrita: a captura de um objeto de ensino.** Curitiba, 1999. Dissertação de mestrado – UFPR.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática.** 4 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin.** (UFSC). In: MEURER, J. L.. BONINI, A., MOTTA-ROTH, D (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. H. R. **Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** In: MEC/SEB/Departamento de políticas do Ensino Médio. *Orientações Curriculares do Ensino Médio.* Brasília: 2004.



_____. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.**

In:

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, E. T. **Conferências sobre Leitura – trilogia pedagógica.** 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas.** 2. ed. São Paulo: Ática: 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da Cultura Brasileira.** São Paulo: DIFEL, 1984.



PROPOSTA CURRICULAR

MATEMÁTICA

ENSINO MÉDIO E ENSINO FUNDAMENTAL



12 DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

12.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Historicamente o fazer matemático nas várias sociedades esteve permeado pela inter-relação entre as medidas, os números e a geometria. É com base nas noções sobre desenvolvimento histórico a ser ensinado, na lógica de sua sistematização e em suas utilizações fora do âmbito escolar que norteiam a proposta.

A dinamicidade dessa concepção de Ensino de Matemática está nas relações que se estabelecem entre os conteúdos de cada eixo. São estas relações, estabelecidas através de um tratamento metodológico que privilegia uma visão articulada do conhecimento matemático, que vão garantir a organicidade da proposta.

A construção de um conceito matemático deve ser iniciada através de situações “reais” que possibilitem ao aluno tomar consciência de que já tem algum conhecimento sobre o assunto; a partir desse saber é que a escola promoverá a difusão do conhecimento matemático já organizado.

O pressuposto dentro da concepção da matemática é o caráter social do conhecimento matemático, a relação entre o conhecimento historicamente produzido e a lógica de sua elaboração, enquanto fatores intimamente ligados.

As dificuldades encontradas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem da matemática são muitas e conhecidas. Por um lado, o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, muitas vezes é reprovado nesta disciplina, ou então, mesmo que aprovado, sente dificuldades em utilizar o conhecimento “adquirido”, em síntese, não consegue efetivamente ter acesso a esse saber de fundamental importância.

O professor, por outro lado, consciente de que não consegue alcançar resultados satisfatórios junto a seus alunos e tendo dificuldades de, por si só, repensar satisfatoriamente seu fazer pedagógico procura novos elementos - muitas vezes, meras receitas de como ensinar determinados conteúdos - que, acredita,



possam melhorar este quadro. Uma evidência disso é, positivamente, a participação cada vez mais crescente de professores nos encontros, conferências ou cursos.

O avanço das discussões sobre o papel e a natureza da educação e o desenvolvimento da psicologia, ocorrida no seio das transformações sociais e políticas contribuíram historicamente para as teorias pedagógicas que justificam o uso na sala de aula de materiais "concretos" ou jogos fossem, ao longo dos anos, sofrendo modificações e tomando feições diversas.

Até o séc. XVI, por exemplo, acreditava-se que a capacidade de assimilação da criança era idêntica a do adulto, apenas menos desenvolvida. A criança era considerada um adulto em miniatura. Por esta razão, o ensino deveria acontecer de forma a corrigir as deficiências ou defeitos da criança. Isto era feito através da transmissão do conhecimento. A aprendizagem do aluno era considerada passiva, consistindo basicamente em memorização de regras, formulas procedimentos ou verdades localmente organizadas. Para o professor desta escola - cujo papel era o de transmissor e expositor de um conteúdo pronto e acabado - o uso de materiais ou objetos era considerado pura perda de tempo, uma atividade que perturbava o silêncio ou a disciplina da classe. Os poucos que os aceitavam e utilizavam o faziam de maneira puramente demonstrativa, servindo apenas de auxiliar a exposição, a visualização e memorização do aluno. Exemplos disso são: o flanelógrafo, as réplicas grandes em madeira de figuras geométricas, desenhos ou cartazes fixados nas paredes... Em síntese, estas constituem as bases do chamado "Ensino Tradicionais" que existe até hoje em muitas de nossas escolas.

Já no séc. XVII este tipo de ensino era questionado. Comenius (1592-1671) considerado o pai da Didática, dizia em sua obra "Didática Magna" (1657) que "... ao invés de livros mortos, por que não podemos abrir o livro vivo da natureza? Devemos apresentar a juventude às próprias coisas, ao invés das suas sombras" (Ponce, p.127).

No séc. XVIII Rousseau (1727 - 1778), ao considerar a Educação como um processo natural do desenvolvimento da criança, ao valorizar o jogo, o trabalho manual, a experiência direta das coisas, seria o percurso de uma nova concepção de escola. Uma escola que passa a valorizar os aspectos biológicos e psicológicos do aluno em desenvolvimento: o sentimento, o interesse, a espontaneidade, a



criatividade e o processo de aprendizagem, às vezes priorizando estes aspectos em detrimento da aprendizagem dos conteúdos.

É no bojo dessa nova concepção de educação e de homem que surgem, primeiramente, as propostas de Pestalozzi (1746 - 1827) e de seu seguidor Froebel (1782 - 1852). Estes foram os pioneiros na configuração da "escola ativa". Pestalozzi acreditava que uma educação seria verdadeiramente educativa se proviesse da atividade dos jovens. Fundou um internato onde o currículo adotado dava ênfase a atividades dos alunos como canto, desenho, modelagem, jogos, excursões ao ar livre, manipulação de objetos onde as descrições deveriam preceder as definições; o conceito nascendo da experiência direta e das operações sobre as coisas [4, pp. 17 - 18].

Posteriormente, Montessori (1870 - 1952) e Decroly (1871 - 1932), inspirados em Pestalozzi iriam desenvolver uma didática especial (ativa) para a matemática.

A médica e educadora italiana, Maria Montessori, após experiências com crianças excepcionais, desenvolveria, no início deste século, vários materiais manipulativos destinados a aprendizagem da matemática. Estes materiais, com forte apelo a "percepção visual e tátil", foram posteriormente estendidos para o ensino de classes normais. Acreditava não haver aprendizado sem ação: "Nada deve ser dado à criança, no campo da matemática, sem primeiro apresentar-se a ela uma situação concreta que a leve a agir, a pensar, a experimentar, a descobrir, e daí, a mergulhar na abstração" (Azevedo, p. 27).

Entre seus materiais mais conhecidos destacamos: "material dourado", os "triângulos construtores" e os "cubos para composição e decomposição de binômios, trinômios".

Decroly, no entanto, não põe nada na mão da criança materiais para que ela construa, mas sugere como ponto de partida fenômenos naturais (como o crescimento de uma planta ou a quantidade de chuva recolhida num determinado tempo, para, por exemplo, introduzir medições e contagem). Ou seja, parte da observação global do fenômeno para, por análise, decompô-lo.

Castelnuovo (1970) denomina o método Decroly de "ativo - analítico" enquanto que o de Montessori de "ativo - sintético" (sintético porque construtivo). Em ambos os métodos faltam, segundo Castelnuovo, uma "certa coisa" que conduz a criança à indução própria do matemático. É com base na teoria piagetiana que



aponta para outra direção: A idéia fundamental da ação é que ela seja reflexiva... "Que o interesse da criança não seja atraído pelo objeto material em si ou pelo ente matemático, senão pelas operações sobre o objeto e seus entes. Operações que, naturalmente, serão primeiro de caráter manipulativos para depois se interiorizar e posteriormente passar do concreto ao abstrato. Recorrer à ação, diz Piaget, não conduz de todo a um simples empirismo, ao contrário, prepara a dedução formal ulterior, desde que tenha presente que a ação, bem conduzida, pode ser operatória, e que a formalização mais adiantada o é também" [4, pp. 23-28].

Assim interpreta Castelnuovo, o 'concreto' deve ter uma dupla finalidade: "exercitar as faculdades sintéticas e analíticas da criança"; sintética no sentido de permitir ao aluno construir o conceito a partir do concreto; analítica por que, nesse processo, a criança deve discernir no objeto aqueles elementos que constituem a globalização. Para isso o objeto tem de ser móvel, que possa sofrer uma transformação para que a criança possa identificar a operação - que é subjacente [4, pp. 82 - 91]

Resumindo, Castelnuovo defende que "o material deverá ser artificial e também ser transformável por continuidade" (p. 92). Isto porque recorrermos aos fenômenos naturais, como sugere Decroly, nele há sempre continuidade, porém, são limitados pela própria natureza e não nos levam a extrapolar, isto é, a idealizar o fenômeno por outro lado, podem conduzir a idéia de infinito, pôr lhes falta o caráter de continuidade e do movimento (p. 92).

Segundo Skinner (1904), a aprendizagem é uma mudança de comportamento (desenvolvimento de habilidades ou mudanças de atitudes) que decorre como resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços. A matemática, nesta perspectiva, é vista, muitas vezes, como um conjunto de técnicas, regras, fórmulas e algoritmos que os alunos têm de dominar para resolver os problemas que o mundo tecnológico apresenta.

Devemos refletir sobre a nossa proposta político-pedagógica; sobre o papel histórico da escola, sobre o tipo de aluno que queremos formar, sobre qual matemática acreditamos ser importante para esse aluno.

O conhecimento da Matemática tem como fator principal estimular o aluno a "pensar", propiciando um melhor entendimento da realidade.



[...] É preciso, ainda, considerar que pela Educação Matemática almeja-se um ensino que possibilite ao estudante análises, discussões, conjecturas, apropriação de conceitos e formulação de idéias.

Aprende-se Matemática não somente por sua beleza ou pela consistência de suas teorias, mas para que, a partir dela, o homem amplie seus conhecimentos e, por conseguinte, contribua para o desenvolvimento da sociedade (DCE, 2008, p.48).

12.1.1 Objetivos da disciplina de Matemática

12.1.1.1 Objetivo Geral da disciplina de Matemática

A Matemática objetiva desenvolver o ser humano em todas as suas potencialidades, visando à formação integral do ser humano e particularmente, do cidadão, que, ao apropriar-se de conhecimentos matemáticos, tenha condições de participar crítica e ativamente da sociedade.

12.1.1.2 Objetivos Específicos da disciplina de Matemática

- Compreender e construir a Matemática por intermédio do conhecimento dela mesma, visando à formação integral do ser humano;
- Contribuir para que o estudante tenha condições de constatar regularidades matemáticas, e generalizações e apropriação de linguagem adequada para descrever e interpretar fenômenos ligados à Matemática e outras áreas do conhecimento.

12.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

12.2.1 Ensino Fundamental

Abordagem teórico-Metodológica: Os Conteúdos Básicos do Ensino Fundamental deverão ser abordados de forma articulada, que possibilitem uma



intercomunicação e complementação dos conceitos pertinentes à disciplina de Matemática. As tendências metodológicas e servem de aporte teórico para as abordagens dos conteúdos propostos neste nível de ensino, numa perspectiva de valorizar os conhecimentos de cada aluno, quer sejam adquiridos em séries anteriores ou de forma intuitiva. Estes conhecimentos e experiências provenientes das vivências dos alunos deverão ser aprofundados e sistematizados, ampliando-os e generalizando-os. É importante a utilização de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos como instrumentos de aprendizagem.



SÉRIE/ANO	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	AValiação
5ª SÉRIE/ 6º ANO	NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sistemas de numeração; ➤ Números Naturais; ➤ Múltiplos e divisores; ➤ Potenciação e radiciação; ➤ Números fracionários; ➤ Números decimais. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conheça os diferentes sistemas de numeração; ➤ Identifique o conjunto dos números naturais, comparando e reconhecendo seus elementos; ➤ Realize operações com números naturais; ➤ Expresse matematicamente, oral ou por escrito, situações-problemas que envolvam (as) operações com números naturais; ➤ Estabeleça relação de igualdade e transformação entre: fração e números decimais; fração e número misto; ➤ Reconheça o MMC e MDC entre dois ou mais números naturais; ➤ Reconheça as potências como multiplicação de mesmo fator e a radiciação como sua operação inversa; ➤ Relacione as potências e as raízes quadradas e cúbicas com padrões numéricos e geométricos.
	GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Medidas de comprimento; ➤ Medidas de massa; ➤ Medidas de área; ➤ Medidas de volume; ➤ Medidas de tempo; ➤ Medidas de ângulos; ➤ Sistema monetário. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifique o metro como unidade-padrão de medida de comprimento; ➤ Reconheça e compreenda os diversos sistemas de medidas; ➤ Opere com múltiplos e submúltiplos do quilograma; ➤ Calcule o perímetro usando unidades de medida padronizadas; ➤ Compreenda e utilize o metro cúbico como padrão de medidas de volume; ➤ Realize transformação de unidades de medidas de tempo envolvendo seus múltiplos e submúltiplos; ➤ Reconheça e classifique ângulos (retos, agudos e obtusos); ➤ Relacione a evolução do Sistema Monetário Brasileiro com os decimais sistemas mundiais; ➤ Calcule a área de uma superfície usando unidades de medida de superfície padronizada.
	GEOMETRICAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geometria Plana; ➤ Geometria Espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconheça e represente ponto, reta, plano, semi-retas e segmento de reta; ➤ Conceitue e classifique polígonos; ➤ Identifique corpos redondos; ➤ Identifique e relacione os elementos geométricos que envolvem o cálculo de área e perímetro de diferentes figuras planas; ➤ Diferencie círculo e circunferência, identificando seus elementos; ➤ Reconheça os sólidos geométricos em sua forma planificada e seus elementos.
	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dados, tabelas e gráficos; ➤ Porcentagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interprete e identifique os diferentes tipos de gráficos e compilação de dados, sendo capaz de fazer a leitura desses recursos nas diversas formas em que se apresentam; ➤ Resolva situação-problema que envolvam porcentagem e relacione-as com os números na forma decimal e fracionária.



SÉRIE/ANO	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	AVALIAÇÃO
6ª SÉRIE/ 7º ANO	NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Números inteiros; ➤ Números Racionais; ➤ Equação e Inequação do 1º grau; ➤ Razão e proporção; ➤ Regra de três simples. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconheça números inteiros em diferentes contextos; ➤ Realize operações com números inteiros; ➤ Reconheça números racionais em diferentes contextos; ➤ Realize operações com números racionais; ➤ Compreenda o princípio de equivalência da igualdade e desigualdade; ➤ Compreenda o conceito de incógnita; ➤ Utilize e interprete a linguagem algébrica para expressar valores numéricos através de incógnitas; ➤ Compreenda a razão como uma comparação entre duas grandezas numa ordem determinada e a proporção como uma igualdade entre duas razões; ➤ Reconheça sucessões de grandezas direta e inversamente proporcionais; ➤ Resolva situações-problema aplicando regra de três simples.
	GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Medidas de temperatura; ➤ Medidas de ângulos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreenda as medidas de temperatura em diferentes contextos; ➤ Compreenda o conceito de ângulos; ➤ Classifique ângulos e faça uso do transferidor e esquadros para medi-los.
	GEOMETRICAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geometria Plana; ➤ Geometria Espacial; ➤ Geometrias não-euclidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Classifique e construa, a partir de figuras planas, sólidos geométricos; ➤ Compreenda noções topológicas através do conceito de interior, exterior, fronteira, vizinhança, conexidade, curvas e conjuntos abertos e fechados.
	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisa Estatística; ➤ Média Aritmética; ➤ Moda e mediana; ➤ Juros simples. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analise e interprete informações de pesquisas estatísticas; ➤ Leia, interprete, construa e analise gráficos; ➤ Calcule a média aritmética e a moda de dados estatísticos; ➤ Resolva problemas envolvendo cálculo de juros simples.



SÉRIE/ANO	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	AVALIAÇÃO
7ª SÉRIE/ 8º ANO	NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Números Racionais e Irracionais; ➤ Sistemas de Equações do 1º grau; ➤ Potências; ➤ Monômios e Polinômios; ➤ Produtos Notáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Extraia a raiz quadrada exata e aproximada de números racionais; ➤ Reconheça números irracionais em diferentes contextos; ➤ Realize operações com números irracionais; ➤ Compreenda, identifique e reconheça o número π (pi) como um número irracional especial; ➤ Compreenda o objetivo da notação científica e sua aplicação; ➤ Opere com sistema de equações do 1º grau; ➤ Identifique monômios e polinômios e efetue suas operações; ➤ Utilize as regras de Produtos Notáveis para resolver problemas que envolvam expressões algébricas.
	GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Medidas de comprimentos; ➤ Medidas de área; ➤ Medidas de volume; ➤ Medidas de ângulos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Calcule o comprimento da circunferência; ➤ Calcule o comprimento e área de polígonos e círculo; ➤ Identifique ângulos formados entre retas paralelas interceptadas por transversal. ➤ Realize cálculo de área e volume de poliedros.
	GEOMETRICAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geometria Plana; ➤ Geometria Espacial; ➤ Geometria Analítica; ➤ Geometria não-euclidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconheça triângulos semelhantes; ➤ Identifique e some os ângulos internos de um triângulo e de polígonos regulares; ➤ Desenvolva a noção de paralelismo, trace e reconheça retas paralelas num plano; ➤ Compreenda o Sistema de Coordenadas Cartesianas, marque pontos, identifique os pares ordenados (abscissa e ordenada) e analise seus elementos sob diversos contextos; ➤ Conheça os fractais através de visualização e manipulação de matérias e discuta suas propriedades.
	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gráfico e Informação; ➤ População e amostra. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interprete e represente dados em diferentes gráficos; ➤ Utilize o conceito de amostra para levantamento de dados.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

435

Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR

Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

SÉRIE/ANO	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	AValiação
8ª SÉRIE/ 9º ANO	NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Números Reais; ➤ Propriedades dos radicais; ➤ Equação do 2º grau; ➤ Teorema de Pitágoras; ➤ Equações Irracionais; ➤ Equações Biquadradas; ➤ Regra de Três Composta. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Opere com expoentes fracionários; ➤ Identifique a potencia de expoente fracionário como um radical e aplique as propriedades para a sua simplificação; ➤ Extraia uma raiz usando fatoração; ➤ Identifique uma equação do 2º grau na forma completa e incompleta, reconhecendo seus elementos; ➤ Determine as raízes de uma equação do 2º grau utilizando diferentes processos; ➤ Interprete problemas em linguagem gráfica e algébrica; ➤ Identifique e resolva equações irracionais; ➤ Resolva equações biquadradas através das equações do 2º grau; ➤ Utilize a regra de três composta em situações-problema.
	GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relações Métricas no Triângulo Retângulos; ➤ Trigonometria no Triângulo Retângulo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conheça e aplique as relações métricas e trigonométricas no triângulo retângulo; ➤ Utilize o Teorema de Pitágoras na determinação das medidas dos lados de um triângulo retângulo; ➤ Realize cálculo da superfície e volume de poliedros.
	FUNÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Noção intuitiva de função afim; ➤ Noção intuitiva de função Quadrática. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expresse a dependência de uma variável em relação à outra; ➤ Reconheça uma função afim e sua representação gráfica, inclusive sua declividade em relação ao sinal da função; ➤ Relacione gráficos com tabelas que descrevem uma função; ➤ Reconheça a função quadrática e sua representação gráfica e associe a concavidade da parábola em relação ao sinal da função; ➤ Analise graficamente as funções afins; ➤ Analise graficamente as funções quadráticas.
	GEOMETRIAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geometria Plana; ➤ Geometria Espacial; ➤ Geometria Analítica; ➤ Geometria não-euclidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verifique se dois polígonos são semelhantes, estabelecendo relações entre eles; ➤ Compreenda e utilize o conceito de semelhança de triângulos para resolver situações-problemas; ➤ Conheça e aplique os critérios de semelhança dos triângulos; ➤ Aplique o Teorema de Tales em situações-problemas; ➤ Noções básicas de geometria projetiva.
	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Noções de Análise Combinatória; ➤ Noções de Probabilidade; ➤ Estatística; ➤ Juros Compostos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolva o raciocínio combinatório por meio de situações-problemas que envolvam contagens, aplicando o princípio multiplicativo; ➤ Descreva o espaço amostral em um experimento aleatório; ➤ Calcule as chances de ocorrência de um determinado evento; ➤ Resolva situações-problemas que envolvam cálculos de juros compostos.



12.2.2 Ensino Médio

Abordagem Teórico-Metodológica: Os Conteúdos Básicos do Ensino Médio deverão ser abordados articuladamente, contemplando os conteúdos ministrados no ensino fundamental e também através da intercomunicação dos Conteúdos Estruturantes.

As tendências metodológicas apontadas na Proposta Curricular de Matemática sugerem encaminhamentos metodológicos e servem de aporte teórico para as abordagens dos conteúdos propostos neste nível de ensino, visando desenvolver os conhecimentos matemáticos a partir do processo dialético que possa intervir como instrumento eficaz na aprendizagem das propriedades e relações matemáticas, bem como as diferentes representações e conversões através da linguagem e operações simbólicas, formais e técnicas. É importante a utilização de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos como instrumentos de aprendizagem.

Os procedimentos e estratégias a serem desenvolvidas pelo professor objetivam garantir ao aluno o avanço em estudos posteriores, na aplicação dos conhecimentos matemáticos em atividades tecnológicas, cotidianas, das ciências e da própria ciência matemática.

Em relação às abordagens, destacam-se a análise e interpretação crítica para resolução de problemas, não somente pertinentes à ciência matemática, mas como nas demais ciências que, em determinados momentos, fazem uso da matemática.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APOSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR

Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	AVALIAÇÃO
NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Números Reais; ➤ Números Complexos; ➤ Sistemas lineares; ➤ Matrizes e Determinantes; ➤ Polinômios; ➤ Equações e Inequações Exponenciais, Logarítmicas e Modulares. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Amplie os conhecimentos sobre conjuntos numéricos e aplique em diferentes contextos; ➤ Compreenda os números complexos e suas operações; ➤ Conceitue e interprete matrizes e suas operações; ➤ Conheça e domine o conceito e as soluções de problemas que se realizam por meio de determinante; ➤ Identifique e realize operações com polinômios; ➤ Identifique e resolva equações, sistemas de equações e inequações, inclusive as exponenciais, logarítmicas e modulares.
GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Medidas de Área; ➤ Medidas de Volume; ➤ Medidas de Grandezas Vetoriais; ➤ Medidas de Informática; ➤ Medidas de Energia; ➤ Trigonometria. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceba que as unidades de medidas são utilizadas para a determinação de diferentes grandezas e compreenda a relações matemáticas existentes nas suas unidades; ➤ Aplique a lei dos senos e a lei dos cossenos de um triângulo para determinar elementos desconhecidos.
FUNÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Função Afim; ➤ Função Quadrática; ➤ Função Polinomial; ➤ Função Exponencial; ➤ Função Logarítmica; ➤ Função trigonométrica; ➤ Função Modular; ➤ Progressão Aritmética; ➤ Progressão Geométrica. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifique diferentes funções e realize cálculos envolvendo-as; ➤ Aplique os conhecimento sobre funções para resolver situações-problemas; ➤ Realize análise gráfica de diferentes funções; ➤ Reconheça, nas seqüências numéricas, particularidades que remetam ao conceito das progressões aritméticas e geométricas; ➤ Generalize cálculos para a determinação de termos de uma seqüência numérica.
GEOMETRIAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geometria Plana; ➤ Geometria Espacial; ➤ Geometria Analítica; ➤ Geometria não-euclidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Amplie e aprofunde os conhecimentos de geometria Plana e Espacial; ➤ Determine posições e medidas de elementos geométricos através da Geometria Analítica; ➤ Perceba a necessidade das geometrias não-euclidianas para a compreensão de conceitos geométricos, quando analisados em planos diferentes do plano de Euclides; ➤ Compreenda a necessidade das geometrias não-euclidianas para o avanço das teorias científicas; ➤ Articule idéias geométricas em planos de curvatura, positiva e negativa; ➤ Conheça os conceitos básicos da Geometria Elíptica, Hiperbólica e Fractal.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

438

Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR

Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">➤ Análise Combinatória;➤ Binômio de Newton;➤ Estudos das Probabilidades;➤ Estatística;➤ Matemática Financeira.	<ul style="list-style-type: none">➤ Recolha, interprete e analise dados através de cálculos, permitindo-lhe uma leitura crítica dos mesmos;➤ Realize cálculos utilizando Binômio de Newton;➤ Compreenda a idéia de probabilidade;➤ Realize estimativas, conjecturas e respeito de dados e informações estatísticas;➤ Compreenda a Matemática Financeira aplicada ao diversos ramos da atividade humana;➤ Perceba, através da leitura, a construção e interpretação de gráficos a transição da álgebra para a representação gráfica e vice-versa.
--------------------------------	--	---



12.2.3 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade.

De acordo com o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de dezembro de 1996, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, entre elas: Educação Ambiental, Relações de Gênero, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, Relações Étnico-Raciais, História do Paraná, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

12.2.3.1 Educação Ambiental – Lei 9799/95

Em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que evidencia a dimensão ambiental na educação escolar, na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais. Em decorrência dessa legislação, são aprovados em 1997 pelo MEC, que definiram temas transversais, como: Saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural e meio ambiente, a serem inseridos em todas as áreas de conhecimento no ensino fundamental. Com a publicação da Política Nacional de Educação ambiental, Lei n. 9795/99, a Educação Ambiental, no Brasil, é impulsionada ainda mais. No entanto, apenas em 2002 há a regulamentação dessa lei e do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. A presente Proposta Pedagógica de Matemática tem como foco interdisciplinar os seguintes temas: aquecimento global e saúde, comportamentos ordeiros de limpeza, reciclagem, redução de consumo.

A Educação ambiental não deve ser trabalhada de forma disciplinar e sim incluí-la em todas as disciplinas. Onde todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, possam articular temas que permitam focar as relações entre a humanidade e o meio ambiente e as relações sociais. Devido a Educação ambiental estar dentro dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas, o aluno tem uma visão mais abrangente dos problemas que a degradação do meio-ambiente pode causar. Cada disciplina trabalhando o tema poderá focar cientificamente, dando uma boa base ao educando no entendimento das causas e conseqüências, a partir daí, desenvolver uma consciência crítica.



(...) toda produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. (GODOI, 1985, p.72)

12.2.3.2 História e cultura afro-brasileira e africana – lei 39/03

Acreditamos que a lei 10.639/2003, proporcionou um outro olhar sobre a cultura afro-descendente – consideração da sua pluralidade e diversidade. É preciso valorizar e reconhecer que, as culturas africanas, aqui aportadas, são formadoras da nacionalidade brasileira e não de meras contribuições. A presença do negro na cultura e no pensamento nacional extrapola o espaço da arte relacionada às questões culturais – religiosidade, canto, dança, culinária, etc. O PPP será desenvolvido no CESP A mediante apresentação à comunidade das seguintes atividades programadas: Semana da abolição da escravatura, no mês de maio, em que toda a escola trabalhará de forma interdisciplinar e será concluída no mês de novembro, contemplando o Dia nacional da consciência negra, através de apresentações artísticas e culturais (Teatro, dança, música, poesia, esculturas e murais), além do desenvolvimento de uma reflexão sobre o Sistema de Cotas para negros na Universidade.

12.2.3.3 Relações de gênero e diversidade sexual

Conforme determinação do MEC, deve haver uma discussão sobre as relações de gênero com o objetivo de combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação – na Família, na Escola e na Sociedade



12.2.3.4 Prevenção ao uso indevido de drogas

Devido ao senso comum e, às vezes, os próprios professores acreditarem que os profissionais dessas disciplinas exatas nada tenham a ver com o desenvolvimento de atividades e/ou conteúdos sociais ou relativos à saúde, situação considerada importante de ser constatada ou checada. Algumas posturas e tipos de atividades têm mais possibilidade de eficácia, por exemplo: Conhecer o que os alunos pensam; considerar a realidade do aluno; incentivar a reflexão, desenvolver o autoconhecimento; estimular a construção do conhecimento; estimular a expressão de sentimentos e opiniões; apresentar conceitos realistas e não preconceituosos; desenvolver o tema “droga” integrado aos conteúdos pedagógicos; Estimular o interesse do aluno e o senso crítico.

12.2.3.5 Educação Fiscal

Educação Fiscal é uma proposta educativa com foco na construção da cidadania que se baseia na solidariedade, na ética, na transparência e na responsabilidade fiscal e social.

12.2.3.6 Enfrentamento a violência contra a criança e o adolescente

A violência vem sendo objeto de pesquisas e de reflexão teórica. Especial atenção vem merecendo a violência infanto-juvenil, ora em suas diversas formas de violentar as crianças, adolescentes e jovens (exploração sexual, tráfico, trabalho infantil, desemprego, sobrevivência, fome, desproteção, maus-tratos, mortes), ora nas diversas formas de envolvimento da infância, adolescência e juventude nas redes de tráfico, agressão, roubos, assaltos, mortes.

Pesquisas realizadas pela UNESCO com jovens de diversas cidades do Brasil (Brasília, Fortaleza, Curitiba, Rio de Janeiro e São Paulo), permitiram verificar que, aproximadamente, 60% dos jovens na faixa de 14 a 19 anos de idade foram vítimas



de algum tipo de violência nas unidades escolares nos últimos anos (Revista Ibero Americana de Educación N.37 (2005),pp 93-102).

12.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Dentro dos aspectos metodológicos é relevante ressaltar que o professor terá que se utilizar de um ensino crítico que contribua para a formação de um cidadão questionador frente à sociedade em que vive.

Aprende-se Matemática questionando e analisando, assim o aluno consolida e enriquece a teoria. Inicia-se o conhecimento pela problematização, instigando a curiosidade e a disponibilidade do aluno em aprender, trabalhando com a logicidade e propiciando articulação entre os assuntos e também um inter-relacionamento entre o conhecimento matemático e outras áreas do conhecimento, usando métodos de ensino que enfatizam, além de técnicas de ensino como instrução programada, o emprego de tecnologias audiovisuais modernas (retro-projetor, filmes, slides,...) ou mesmo computadores, não deixando de valorizar os jogos pedagógicos (como materiais concretos) com a finalidade de despertar o interesse do aluno, fixar a aprendizagem e reforçar o desenvolvimento de atitudes e habilidades.

12.4 AVALIAÇÃO

No que se refere à avaliação em matemática alguns indicativos devem ser contemplados pelos educadores:

- Considerar todas as formas de raciocínios, ou seja, os procedimentos/métodos utilizados pelo educando para resolver uma determinada situação-problema;
- Resultado não é o único elemento a ser contemplado na avaliação matemática, pois, mesmo que este não esteja de acordo, ele pode ter utilizado métodos coerentes, equivocando-se em apenas parte do processo de desenvolvimento do raciocínio matemático;
- Erro deve ser considerado como ponto de partida para rever caminhos, compreendendo todo o processo de construção do conhecimento matemático.



Portanto, a avaliação da aprendizagem matemática considerada como mecanismo diagnóstico e contínuo, deverá englobar todas as instâncias que compõem a escola, currículo, planejamento, metodologia, conteúdos, o educando, o educador e a própria escola.

Entendida como processo, a avaliação deverá possibilitar uma constante elaboração e reelaboração não só do conhecimento produzido, mas da ação pedagógica como um todo.

12.4.1 Instrumentos de Avaliação

Prova oral, prova com consulta, prova individual, prova dissertativa, prova objetiva, prova que exija memorização, pesquisa com apresentação e debate, trabalhos realizados em sala de aula, pesquisa de campo, seminário e aulas práticas.

12.4.2 Critérios de Avaliação

Observa a capacidade do aluno de se expressar sobre os conceitos dos conteúdos abordados.

Verificar se o aluno:

- estabelece as relações existentes entre os conteúdos explorados;
- compreende, por meio da leitura, o problema matemático;
- estabelece um plano que possibilite a solução do problema;
- resolve satisfatoriamente o problema matemático;
- examina a coerência da(s) resposta (s) encontrada(s).



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Irene de. **Metodologia da Matemática**. Rio de Janeiro: Ed. Conquista, 1953.

AZEVEDO, Edith D. M. **Apresentação do trabalho Montessoriano**. In: Ver. de Educação & Matemática no. 3, 1979 (pp. 26 - 27).

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1991.

BOUER, J. **Álcool, cigarro e drogas**. São Paulo: Panda, 2004.

CARRAHER, T. N. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988.

CASTELNUOVO, E. **Didática de la Matemática Moderna**. México: Ed. Trillas, 1970.

DIENNES, Z. P. **Aprendizado moderno da matemática**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Matemática**, 2008.

INEP, Saeb 2001 - **Novas Perspectivas/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília, O. Instituto, 2001. Documento eletrônico disponível em <http://www.inep.gov.br/saeb/matrizes.htm>, acessado em 03/07/2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez 1985.

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>



PROPOSTA CURRICULAR

QUÍMICA

ENSINO MÉDIO



13 DISCIPLINA DE QUÍMICA

13.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA

Para iniciar a discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Química na Educação Básica faz-se necessário considerar algumas questões mais amplas que afetam diretamente os saberes relacionados a esse campo do conhecimento.

Destaca-se que o conhecimento químico, assim como todos os demais saberes, não é algo pronto, acabado e inquestionável, mas em constante transformação. Esse processo de elaboração e transformação do conhecimento ocorre em função das necessidades humanas, uma vez que a ciência é construída por homens e mulheres, portanto, falível e inseparável dos processos sociais, políticos e econômicos. “A ciência já não é mais considerada objetiva nem neutra, mas preparada e orientada por teorias e/ ou modelos que, por serem construções humanas com propósitos explicativos e previstos, são provisórios” (CHASSOT, 1995, p. 68).

O desenvolvimento da sociedade no contexto capitalista passou a exigir das ciências respostas precisas e específicas a suas demandas econômicas, sociais, políticas, etc. A partir das décadas de 1960 e 1970, o processo de industrialização brasileiro influenciou a formação de cursos profissionalizantes com métodos que privilegiavam a memorização de fórmulas, a nomenclatura, as classificações dos compostos químicos, as operações matemáticas e a resolução de problemas.

Tais cursos baseavam-se na pedagogia tradicional que, além do mais, confundia conceitos com definições. Para um melhor entendimento de parte dessa afirmação, Mortimer (2000) lembra que, muitas vezes, ao ensinar densidade, usa-se a expressão matemática $d = m/v$. O aluno calcula o valor da massa, do volume e da densidade facilmente, porém muitas vezes quando solicitado que explique o funcionamento dos densímetros nos postos de gasolina, não relaciona o que estudou na aula de Química com o que vê no dia-a-dia. “[...] Na verdade esse aluno não aprendeu um conceito, mas apenas sua definição” (MORTIMER, 2000, p. 274).



Observa-se que o aluno apenas memoriza a definição matemática do conceito, mas não o compreende, pois isso ocorre principalmente quando o entendimento e aplicação de um conceito químico são relacionados à compreensão de outros já conhecidos. Qual seria, então, a concepção de ensino de Química que superaria as abordagens tradicionais do objeto de estudo da disciplina?

Acredita-se numa abordagem de ensino de Química voltada à construção e reconstrução de significados dos conceitos científicos nas atividades em sala de aula (MALDANER, 2003, p. 144). O ensino de Química, na perspectiva conceitual, retoma a cada passo o conceito estudado, na intenção de construí-lo com a ajuda de outros conceitos envolvidos, dando-lhe significado em diferentes contextos.

Isso ocorre por meio da inserção do aluno na cultura científica, seja no desenvolvimento de práticas experimentais, na análise de situações cotidianas, e ainda na busca de relações da Química com a sociedade e a tecnologia. Isso implica compreender o conhecimento científico e tecnológico para além do domínio estrito dos conceitos de Química.

Propõe-se que a compreensão e a apropriação do conhecimento químico aconteçam por meio do contato do aluno com o objeto de estudo da Química: as substâncias e os materiais. Esse processo deve ser planejado, organizado e dirigido pelo professor numa relação dialógica, em que a aprendizagem dos conceitos químicos constitua apropriação de parte do conhecimento científico, o qual, segundo Oliveira (2001), deve contribuir para a formação de sujeitos que compreendam e questionem a ciência do seu tempo. Para alcançar tal finalidade, uma proposta metodológica é a aproximação do aprendiz com o objeto de estudo químico, via experimentação.

No ensino tradicional, a atividade experimental ilustra a teoria, que serve para verificar conhecimentos e motivar os alunos. As aulas de laboratório seguem procedimentos como se fossem receitas que não podem dar errado, isto é, obter um resultado diferente do previsto na teoria.

Na abordagem conceitual do conteúdo químico, considera-se que a experimentação favorece a apropriação efetiva do conceito e “o importante é a reflexão advinda das situações nas quais o professor integra o trabalho prático na sua argumentação” (AXT, 1991, p. 81). Na proposta de Axt, a experimentação deve ser uma forma de problematizar a construção dos conceitos químicos, sendo ponto



de partida para que os alunos construam sua própria explicação das situações observadas por meio da prática experimental.

Desse modo, os aprendizes são levados a desenvolver uma explicação provável que se aproxima dos conceitos e teorias científicas pelos docentes, permite uma melhor compreensão da cultura e prática científica na reflexão de como são construídos e validados os conceitos cientificamente aceitos. Isso possibilita aos alunos uma participação mais efetiva no processo de sua aprendizagem, rompendo com a ideia tradicional dos procedimentos experimentais como receitas que devem ser seguidas e que não admitem o imprevisto, a modificação e as explicações prováveis do fenômeno estudado. Para tanto é necessário que a atividade experimental seja problematizadora do processo ensino-aprendizagem, sendo apresentada antes da construção da teoria nas aulas de ciências, e não como ilustrativo dos conceitos já expostos (forma tradicional da abordagem experimental).

Esses fundamentos buscam dar sentido aos conceitos químicos, de modo que se torna muito importante a experimentação na atividade pedagógica. Entretanto, não são necessários materiais laboratoriais específicos.

“Muitos professores acreditam que o ensino experimental exige um laboratório montado com materiais e equipamentos sofisticados, situando isto como a mais importante restrição para o desenvolvimento de atividades experimentais. Acredito que seja possível realizar experimentos na sala de aula, ou mesmo fora dela, utilizando materiais de baixo custo, e que isto possa até contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Ao afirmar isto, não quero dizer que dispense a importância de um laboratório bem equipado na condução de um bom ensino, mas acredito que seja preciso superar a ideia de que a falta de um laboratório equipado justifique um ensino fundamentado apenas no livro texto. (ROSITO, 2003, p. 206)”.

A importância da abordagem experimental está no seu papel investigativo e na sua função pedagógica de auxiliar o aluno na explicitação, problematização, discussão, enfim, na significação dos conceitos químicos. Diferentemente do que muitos possam pensar, não é preciso haver laboratórios sofisticados, nem ênfase exagerada no manuseio de instrumentos para a compreensão dos conceitos. O experimento deve ser parte do contexto de sala de aula e seu encaminhamento não pode separar a teoria da prática, num processo pedagógico em que os alunos se



relacionem com os fenômenos vinculados aos conceitos químicos a serem formados e significados na aula (NANNI, 2004).

Outra questão relacionada ao ensino de Química é a valorização do formalismo matemático no ensino de determinados conteúdos. Por exemplo, no ensino de concentração das soluções, na maioria das vezes, privilegia-se o trabalho com as unidades de concentração das soluções nas suas diversas formas – molaridade, título, concentração comum, molalidade entre outras, o que dificulta a compreensão do significado das concentrações das soluções no contexto social em que os seus valores são aplicados. Sem dúvida, os números, os resultados quantitativos subsidiam a construção do conceito químico de concentração e, portanto, são ferramentas necessárias para o entendimento deste conceito. Sendo assim, a explicação das concentrações de medicamentos, das substâncias dissolvidas nas águas dos lagos, rios e mares, das substâncias presentes no cotidiano e das soluções utilizadas nas indústrias pode ser mais bem compreendido se estiver atrelado à linguagem matemática

Outro cuidado a ser tomado no ensino de Química é evitar a ênfase no estudo das soluções esquecendo outros tipos de dispersões. As suspensões e as dispersões coloidais, por exemplo, constituem um importante escopo de saberes a serem explorados no meio em que os alunos vivem, pois nesse conteúdo estuda-se: poluição das águas, sangue, características do leite, os particulados na atmosfera, entre outros. Tais conteúdos devem compor os currículos escolares de química qualitativamente, como forma de explorar o meio em que estão inseridos os aprendizes.

Propõe-se um trabalho pedagógico com o conhecimento químico que propicie ao aluno compreender os conceitos científicos para entender algumas dinâmicas do mundo e mudar sua atitude em relação a ele. Por exemplo, numa situação cotidiana, faz sentido para todas as pessoas separar os resíduos orgânicos dos inorgânicos? Para alguém que tenha estudado e compreendido plásticos – resíduos orgânicos – a resposta é sim. Provavelmente essa pessoa terá mais critérios ao descartar esse material, pois sabe que o tempo de sua degradação na natureza é longo. Então, conhecer quimicamente o processo de reciclagem e re- aproveitamento pode contribuir para ações de manuseio correto desses materiais. Isso não significa que as pessoas que desconhecem tais processos e os conceitos científicos sejam



incapazes de compreender a importância de separar e dar o destino adequado a resíduos orgânicos e inorgânicos. Porém, o ensino de Química pode contribuir para uma atitude mais consciente diante dessas questões.

Cabe ao professor criar situações de aprendizagem de modo que o aluno pense mais criticamente sobre o mundo, sobre as razões dos problemas ambientais.

Essa análise proporcionará uma visão mais abrangente dos diversos motivos que levaram, por exemplo, a substituição da madeira pelo plástico.

De acordo com Bernardelli (2004), muitas pessoas resistem ao estudo da Química pela falta de contextualização de seus conteúdos. Muitos estudantes do Ensino Médio têm dificuldade de relacioná-los em situações cotidianas, pois ainda se espera deles a excessiva memorização de fórmulas, nomes e tabelas. Portanto, "...devemos criar condições favoráveis e agradáveis para o ensino e aprendizagem da disciplina, aproveitando, no primeiro momento, a vivência dos alunos, os fatos do dia-a-dia, a tradição cultural e a mídia, buscando com isso reconstruir os conhecimentos químicos para que o aluno possa refazer a leitura do seu mundo. (BERNARDELLI, 2004, p. 02)".

O meio ambiente está intimamente ligado à Química, uma vez que o planeta vem sendo atingido por vários problemas que correspondem a esse campo do conhecimento. Grande parte da humanidade sabe da potencialização do efeito estufa e do conseqüente aumento da temperatura da Terra, dos problemas causados pelo buraco da camada de ozônio na estratosfera, por onde passam os nocivos raios ultravioletas que atingem a superfície com maior intensidade.

O agravamento do efeito estufa e os danos à camada de ozônio decorrem da atividade humana. O efeito estufa ocorre pela presença do dióxido de carbono na atmosfera, que teve suas taxas aumentadas significativamente em função da queima de combustíveis fósseis e das florestas. Por sua vez, os danos na camada de ozônio decorrem da liberação de gases na atmosfera como os clorofluorcarbonetos (aerossóis) e os óxidos de nitrogênio (motores de combustão interna). A situação é ainda mais delicada nos grandes centros urbanos devido à necessidade de transporte para um grande contingente populacional, o que potencializa a emissão daquelas substâncias.

A crescente urbanização da população mundial trouxe o crescimento do número de consumidores e a demanda de aumento da produção. Isso gerou a



instalação de indústrias que, muitas vezes, tornam potencialmente perigoso o uso de substâncias químicas em grandes quantidades. O transporte dessas substâncias pelas vias aéreas, marítimas ou terrestres pode se tornar um grande risco de poluição e agressão ambiental.

A crença de que o crescimento econômico está vinculado à exploração de recursos naturais tidos como inesgotáveis e sempre substituíveis pelos avanços da ciência e tecnologia, permeou o pensamento capitalista por muito tempo e apenas recentemente começou a ser questionada.

“O impacto sobre o meio ambiente é decorrente de dois vetores que se juntam criando bases ideológicas da chamada sociedade de consumo. Um primeiro vetor corresponde à visão otimista de história e de capacidade infinita de inovação tecnológica, que permitiria uma dinâmica sem limites do processo de transformação da natureza em bens e serviços. O segundo vetor corresponde à ânsia consumista que o capitalismo conseguiu disseminar na consciência da humanidade e que se identifica na busca [...] acelerada, sendo a própria razão de ser da atividade econômica e a razão ontológica do processo civilizatório. (BUARQUE, apud MALDANER, 2003, p. 120)”.

Essas ideias podem desencadear críticas que condenam a Química e outras ciências, pois é um equívoco imaginar que seriam capazes de resolver plenamente esses problemas. Um exemplo disso é a modificação dos catalisadores e dos processos produtivos, cujo resultado é a diminuição dos custos e dos volumes de efluentes. Sabe-se, porém que, atualmente, o custo para a produção de um catalisador é muito alto e que apenas minimiza essa situação, mas não a resolve. Apesar disso, os incentivos à compra de automóveis e a ênfase no transporte particular continuam na sociedade capitalista.

Assim, o conhecimento científico e a tecnologia não são bons ou maus a priori, o que se evidencia é a racionalidade desta sociedade baseada no lucro, no consumo desigual e no desperdício. Essas são as grandes causas dos nossos problemas ambientais.

A Química tem forte presença no suprimento de demanda de novos produtos, que é cada vez maior nas áreas surgidas nos últimos anos: biotecnologia, química fina, pesquisas direcionadas para oferta de alimentos e medicamentos, entre outras. Essas questões podem e devem ser abordadas nas aulas de Química por meio de



uma estratégia metodológica que propicie a discussão de aspectos sócio-científicos, ou seja, de questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, sociais e culturais relativas à ciência e à tecnologia (SANTOS, 2004).

Por exemplo, quando se trabalha o conteúdo básico Radioatividade, é necessário abordá-lo para além dos conceitos químicos, de modo que se coloquem em discussão os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais diretamente relacionados ao uso da tecnologia nuclear e das influências no ambiente, na saúde e nas possíveis relações de custo-benefício do uso dessa forma de energia.

Nessa perspectiva, é preciso superar a mera transmissão de conteúdos realizada ano após ano com base na disposição sequencial do livro didático tradicional e que apresenta, por exemplo, uma divisão entre Química Orgânica e Química Inorgânica, que afirma, entre outros aspectos, a fragmentação e a linearidade dos conteúdos químicos, bem como o distanciamento da Química em relação a outros saberes. É preciso desvencilhar-se de conceitos imprecisos, desvinculados do seu contexto.

Por exemplo, ainda se ouve falar da analogia do modelo atômico de Dalton, criado em 1803, com a “bola de bilhar”. Essa analogia foi utilizada por livros didáticos do último quarto do século XX, com o intuito de facilitar a aprendizagem e a “visualização” da proposta de Dalton. Do mesmo modo os materiais didáticos compararam o modelo de Thomson, de 1878, com um “pudim de passas”. As analogias ajudam a compreendê-los, mas é importante usá-las criteriosamente, pois se trata de um modelo que explica o comportamento atômico de uma determinada época.

“Os Modelos Atômicos compõem a base da construção do pensamento químico, sendo norteadores da forma como a comunidade química explica os fenômenos observados. Essas representações, portanto, são maneiras de expressar sistemas complexos e de difícil entendimento, pois, envolvem múltiplos fatores. A complexidade desses sistemas não é simplificada ao se propor um modelo, contudo, é uma forma de traduzir o fenômeno de maneira que seja possível seu estudo e entendimento. Assim, os modelos não podem ser entendidos como a realidade. Eles devem ser estudados como produção humana e expressão de pensamentos e possibilidades de um grupo de pesquisadores influenciados por fatores sócio-político-econômicos e culturais. (CICILLINI & SILVEIRA, 2005, p. 06)”.



O uso dessas analogias é perigoso porque pode levar a interpretações equivocadas e imprecisas sobre os conceitos fundamentais da Química. Além disso, muitas analogias já não despertam o interesse do aluno do Ensino Médio porque, pela mídia, ele tem acesso a ilustrações e animações bem mais atraentes e explicativas.

Quanto à seleção dos conteúdos, é comum alguns professores de Química enfatizarem o trabalho com temas como: lixo, efeito estufa, camada de ozônio, água, reciclagem, química ambiental, poluição, drogas, química da produção, etc. Propõe-se que o ponto de partida para a organização dos conteúdos curriculares sejam os conteúdos estruturantes e seus respectivos conceitos e categorias de análise. A partir dos conteúdos estruturantes o professor poderá desenvolver com os alunos os conceitos que perpassam o fenômeno em estudo, possibilitando o uso de representações e da linguagem química no entendimento das questões que devem ser compreendidas na sociedade.

O aluno tem um saber prévio (senso comum ou concepção alternativa) sobre, por exemplo, drogas e lixo. Sabe, também, que é importante preservar a água limpa. No entanto, cabe ao professor de Química dar-lhe os fundamentos teóricos para que se aproprie dos conceitos da Química e do conhecimento científico sobre esses assuntos para que desenvolva atitudes de comprometimento com a vida no planeta.

13.1.1 Objetivo do estudo de Química

- Desenvolver a capacidade de resolução de problemas, que implica na necessidade de vinculação de conteúdo trabalhado com o contexto social em que o aluno está inserido, proporcionando ferramentas necessárias para que possa compreender melhor o mundo em que vive;
- Analisar os fenômenos de transformações ocorridas no seu cotidiano sob o ponto de vista científico, despertando uma visão investigadora dos fenômenos que cercam e a constante evolução da ciência.
- Desenvolver e possibilitar o entendimento do mundo e a sua interação com ele, através das substâncias e matérias químicas.



13.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
MATÉRIA E SUA NATUREZA	<p>MATÉRIA</p> <ul style="list-style-type: none">• Constituição da matéria;• Estados de agregação;• Natureza elétrica da matéria;• Modelos atômicos (Rutherford, Thomson, Dalton, Bohr...).• Estudo dos metais.• Tabela Periódica. <p>SOLUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none">• Substância: simples e composta;• Misturas;• Métodos de separação;• Solubilidade;• Concentração;• Forças intermoleculares;• Temperatura e pressão;• Densidade;• Dispersão e suspensão;• Tabela Periódica.	<ul style="list-style-type: none">• A abordagem teórico-metodológica mobilizará para o estudo da Química presente no cotidiano dos alunos, evitando que ela se constitua meramente em uma descrição dos fenômenos, repetição de fórmulas, números e unidades de medida.• Sendo assim, quando o conteúdo químico for abordado na perspectiva do conteúdo estruturante Biogeoquímica, é preciso relacioná-lo com a atmosfera, hidrosfera e litosfera. Quando o conteúdo químico for abordado na perspectiva do conteúdo estruturante Química Sintética, o foco será a produção de novos materiais e transformação de outros, na formação de compostos artificiais. Os conteúdos químicos serão explorados na perspectiva do Conteúdo Estruturante Matéria e sua Natureza por meio de modelos ou representações. E é imprescindível fazer a relação do modelo que representa a estrutura microscópica da matéria com o seu comportamento macroscópico.• Para os conteúdos estruturantes Biogeoquímica e Química Sintética, a significação dos conceitos ocorrerá por	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Entenda e questione a Ciência de seu tempo e os avanços tecnológicos na área da Química;• Construa e reconstrua o significado dos conceitos químicos;• Problematize a construção dos conceitos químicos;• Tome posições frente às situações sociais e ambientais desencadeadas pela produção do conhecimento químico.• Compreenda a constituição química da matéria a partir dos conhecimentos sobre modelos atômicos, estados de agregação e natureza elétrica da matéria;• Formule o conceito de soluções a partir dos desdobramentos deste conteúdo básico, associando substâncias, misturas, métodos de separação, solubilidade, concentração, forças intermoleculares, etc;• Identifique a ação dos fatores que influenciam a velocidade das reações químicas, representações, condições fundamentais para ocorrência, lei da velocidade, inibidores;• Compreenda o conceito de equilíbrio químico, a partir dos conteúdos específicos: concentração, relações matemática e o
BIOGEOQUÍMICA	<p>VELOCIDADE DAS REAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none">• Reações químicas;• Lei das reações químicas;• Representação das reações químicas;• Condições fundamentais para ocorrência das reações químicas. (natureza dos reagentes, contato entre os reagentes, teoria de colisão)• Fatores que interferem na velocidade das reações (superfície de contato, temperatura, catalisador, concentração dos reagentes, inibidores);• Lei da velocidade das reações químicas;• Tabela Periódica. <p>EQUILÍBRIO QUÍMICO</p> <ul style="list-style-type: none">• Reações químicas reversíveis;• Concentração;• Relações matemáticas e o equilíbrio químico (constante de equilíbrio);• Deslocamento de		
QUÍMICA SINTÉTICA			



	<p>equilíbrio (princípio de Le Chatelier): concentração, pressão, temperatura e efeito dos catalizadores;</p> <ul style="list-style-type: none">• Equilíbrio químico em meio aquoso (pH, constante de ionização, Ks).• Tabela Periódica	<p>meio das abordagens histórica, sociológica, ambiental, representacional e experimental a partir dos conteúdos químicos. Porém, para o conteúdo estruturante Matéria e sua Natureza, tais abordagens são limitadas. Os fenômenos químicos, na perspectiva desse conteúdo estruturante, podem ser amplamente explorados por meio das suas representações, como as fórmulas químicas e modelos.</p>	<p>equilíbrio químico, deslocamento de equilíbrio, concentração, pressão, temperatura e efeito dos catalisadores, equilíbrio químico em meio aquoso;</p>
<p>MATÉRIA E SUA NATUREZA</p> <p>BIOGEOQUÍMICA</p>	<p>LIGAÇÃO QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none">• Tabela periódica;• Propriedade dos materiais;• Tipos de ligações químicas em relação as propriedades dos materiais;• Solubilidade e as ligações químicas;• Interações intermoleculares e as propriedades das substâncias moleculares;• Ligações de Hidrogênio;• Ligação metálica (elétrons semi-livres)• Ligações sigma e pi;• Ligações polares e apolares;• Alotropia. <p>REAÇÕES QUÍMICAS</p> <ul style="list-style-type: none">• Reações de Oxi-redução• Reações exotérmicas e endotérmicas;• Diagramas das reações exotérmicas e endotérmicas;• Variação de entalpia;• Calorias;• Equações termoquímicas;• Princípios da termodinâmica;• Lei de Hess;• Entropia e energia livre;	<ul style="list-style-type: none">• O conteúdo básico Funções Químicas não deve ser apenas explorado descritivamente ou classificatoriamente. Este conteúdo básico deve ser explorado de maneira relacional, por que o comportamento das espécies químicas é sempre relativo à outra espécie com a qual a interação é estabelecida.	<ul style="list-style-type: none">• Elabore o conceito de ligação química, na perspectiva da interação entre o núcleo de um átomo e eletrosfera de outro a partir dos desdobramentos deste conteúdo básico;• Entenda as reações químicas como transformações da matéria a nível microscópico, associando os conteúdos específicos elencados para esse conteúdo básico;• Reconheça as reações nucleares entre as demais reações químicas que ocorrem na natureza, partindo dos conteúdos específicos que compõe esse conteúdo básico;• Diferencie gás de vapor, a partir dos estados físicos da matéria, propriedades dos gases, modelo de partículas e as leis dos gases;



QUÍMICA SINTÉTICA	<ul style="list-style-type: none">• Calorimetria;• Tabela Periódica. RADIOATIVIDADE <ul style="list-style-type: none">• Modelos Atômicos (Rutherford);• Elementos químicos (radioativos);• Tabela Periódica;• Reações químicas;• Velocidades das reações;• Emissões radioativas;• Leis da radioatividade;• Cinética das reações químicas;• Fenômenos radiativos (fusão e fissão nuclear); GASES <ul style="list-style-type: none">• Estados físicos da matéria;• Tabela periódica;• Propriedades dos gases (densidade/difusão e efusão, pressão x temperatura, pressão x volume e temperatura x volume);• Modelo de partículas para os materiais gasosos;• Misturas gasosas;• Diferença entre gás e vapor;• Leis dos gases FUNÇÕES QUÍMICAS <ul style="list-style-type: none">• Funções Orgânicas• Funções Inorgânicas• Tabela Periódica		<ul style="list-style-type: none">• Reconheça as espécies químicas, ácidos, bases, sais e óxido em relação a outra espécie com a qual estabelece interação
----------------------	---	--	--

13.2.1 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade

Lei 39/03 – História e cultura afro-brasileira, enfrentamento à violência contra a criança e o adolescente e Educação Fiscal serão trabalhados através de palestras, fazendo acontecer a Interdisciplinaridade entre os conteúdos e as diversidades.

Lei 9799/95 – Educação Ambiental e uso indevido de drogas serão trabalhados junto aos conteúdos, consta na proposta de forma integrada.

Gênero e diversidade sexual serão trabalhados junto aos conteúdos, consta na proposta de forma integrada e também através de palestras.



13.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA

É preciso que os alunos tenham a oportunidade de adquirir conhecimento, pois a falta de conhecimento será um fator de exclusão e dificultará a compreensão dos fenômenos e transformações.

Transformar a prática de sala de aula numa prática dialógica significa dar voz aos alunos não apenas para que reproduzam as respostas do professor, partindo do princípio que o aluno já possui um conhecimento prévio do mundo que o cerca, valorizar esse saber e motivar o aluno a observar e relacionar os fenômenos que vivenciam com conceitos científicos.

Utilizar recursos em aulas expositivas, experimentos, dinâmicas de grupo, leitura de textos científicos, reportagens e recursos tecnológicos e outros meios de comunicação.

É importante que o processo pedagógico parta do conhecimento prévio dos estudantes, no qual se incluem as ideias pré-concebidas sobre o conhecimento da Química, ou as concepções espontâneas, a partir das quais será elaborado um conceito científico.

A concepção espontânea sobre os conceitos que o estudante adquire no seu dia-a-dia, na interação com os diversos objetos no seu espaço de convivência, faz-se presente no início do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a concepção científica envolve um saber socialmente construído e sistematizado, que requer metodologias específicas para ser disseminado no ambiente escolar. A escola é, por excelência, o lugar onde se lida com o conhecimento científico historicamente produzido.

Entretanto, quando os estudantes chegam à escola, não estão desprovidos de conhecimento. Uma sala de aula reúne pessoas com diferentes costumes, tradições e ideias que dependem também de suas origens, isso dificulta a adoção de um único encaminhamento metodológico para todos os alunos, além disso, o professor deve abordar a cultura e história afro-brasileira (Lei n. 10.639/03, sendo obrigatório a abordagem de conteúdos que envolvam a temática de história e cultura afro-brasileira e africana), história e cultura dos povos indígenas respaldado pela Lei n. 11.645/08 e educação ambiental com base na Lei 9795/99, que institui a Política



Nacional de Educação Ambiental, relacionando-os aos conteúdos estruturantes de modo contextualizado.

13.4 AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser concebida de forma processual e formativa, sob os condicionantes do diagnóstico e da continuidade. Esse processo ocorre em interações recíprocas, no dia-a-dia, no transcorrer da própria aula e não apenas de modo pontual, portanto, está sujeita a alterações no seu desenvolvimento.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, a avaliação formativa e processual, como resposta às históricas relações pedagógicas de poder, passa a ter prioridade no processo educativo. Esse tipo de avaliação leva em conta o conhecimento prévio do aluno e valoriza o processo de construção e reconstrução de conceitos, além de orientar e facilitar a aprendizagem. A avaliação não tem finalidade em si, mas deve subsidiar e mesmo redirecionar o curso da ação do professor, em busca de assegurar a qualidade do processo educacional no coletivo da escola.

No modelo tradicional e positivista de ensino, a avaliação é tão somente classificatória, caracterizada pela presença de alunos passivos, submetidos às provas escritas, explicitando uma relação de poder e controle do professor que verifica o grau de memorização de suas explanações pelo aluno. Por sua vez, aos alunos, restaria acertar exatamente a resposta esperada, única e absoluta.

Em Química, o principal critério de avaliação é a formação de conceitos científicos. Trata-se de um processo de “construção e reconstrução de significados dos conceitos científicos” (MALDANER, 2003, p. 144). Valoriza-se, assim, uma ação pedagógica que considere os conhecimentos prévios e o contexto social do aluno, para (re)construir os conhecimentos químicos. Essa (re)construção acontecerá por meio das abordagens histórica, sociológica, ambiental e experimental dos conceitos químicos.

Por isso, ao invés de avaliar apenas por meio de provas, o professor deve usar instrumentos que possibilitem várias formas de expressão dos alunos, como: leitura e interpretação de textos, produção de textos, leitura e interpretação da



Tabela Periódica, pesquisas bibliográficas, relatórios de aulas em laboratório, apresentação de seminários, entre outras. Esses instrumentos devem ser selecionados de acordo com cada conteúdo e objetivo de ensino.

Em relação à leitura de mundo, o aluno deve posicionar-se criticamente nos debates conceituais, articular o conhecimento químico às questões sociais, econômicas e políticas, ou seja, deve tornar-se capaz de construir o conhecimento a partir do ensino, da aprendizagem e da avaliação. É preciso ter clareza também de que o ensino da Química está sob o foco da atividade humana, portanto, não é portador de verdades absolutas.

A proposta tem como finalidade uma avaliação que não separe teoria e prática, antes, considere as estratégias empregadas pelos alunos na articulação e análise dos experimentos com os conceitos químicos. Tal prática avaliativa requer um professor que compreenda a concepção de ensino de Química na perspectiva crítica.

Finalmente, é necessário que os critérios e instrumentos de avaliação fiquem bem claros também para os alunos, de modo que se apropriem efetivamente de conhecimentos que contribuam para uma compreensão ampla do mundo em que vivem.

Sendo a avaliação um critério presente em todo o processo, deverá ser formativa, diagnóstica e contínua, verificando os vários momentos do aluno, avaliando o processo e não apenas o conteúdo.

Na avaliação os instrumentos a serem utilizados são:

- provas escritas, orais e apresentações de trabalhos;
 - participação em atividades e desenvolvimento cognitivo;
- relatório das atividades e experimentos realizados



REFERÊNCIAS

CHASSOT, A . **Para que(m) é útil o Ensino.** Canoas.

Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná:
DCE – Química. SEED, 2008.

HENRY, J. **A revolução científica e as origens da ciência moderna.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1998.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 1969.

KUWABARA, I. Química. *In:* KUENZER, A. **Ensino médio: construindo uma proposta.**

NANNIN, R.; **Revista Eletrônica de Ciências:** v.26, Mai 2004.

NOVAIS, V. **Química.** São Paulo: ATUAL, 1999. v. 1.

ORTIMER, E. F.e MACHADO, A. H. **Química para o ensino médio:** volume único. 1.ed. **para os que vivem do trabalho.** 3. ed. São Paulo: CORTEZ, 2002. p. 152 - 161.

PINTO, A . **Ciência e Existência.** São Paulo: Paz e Terra, 1969.

QUAGLIANO, J.V.e VALLARINO, L.M .**Química.** 3 ed. GUANABARA DOIS, 1979.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Química,** 2008.

RODRIGUES, C. M. **Guia de los estudios universitarios – Química.** EDICIONES

ROSSI, P. **O nascimento da ciência moderna na Europa.** Bauru:EDUSC,2001.



SANTOS, W. L .P. e MORTIMER, E.F. **ENSAIO - Pesquisa e Educação em Ciências.** São Paulo: Nova Geração, 2004.

SANTOS, W. L. P. E.; MÓL, G.S.; **Química e Sociedade: cálculos, soluções e estética.** São Paulo: Scipione, 2002.

SARDELLA, A. ; FALCONE, M. **Química: Série Brasil.** São Paulo: ÁTICA, 2004.

SARDELLA, A. ; MATEUS, E. **Dicionário Escolar de Química.** 3.ed. São Paulo: ÁTICA, **Sociedade) no contexto da educação brasileira**, v.2, n.2, Dez. 2002.

Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia) – UNIVERSIDADE DE NAVARRA, 1977.

VANIN, J. A. **Alquimistas e químicos: o passado, o presente e o futuro.** São Paulo: Moderna, 2002.

Livro Didático Público, Química / Vários Autores. – Curitiba: SEED-PR, 2008.

Legislação referente aos Desafios Educacionais Contemporâneos à diversidade.

FELTRE, R. **Química.** São Paulo: Moderna, 2004 v 1, 2 e 3.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

462

PROPOSTA CURRICULAR

SOCIOLOGIA

ENSINO MÉDIO

CURITIBA
2009



14 DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

14.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

A Sociologia, por seu objeto de estudo ser amplo e abrangente, tem nos feito repensar o próprio processo educacional do aluno como um todo, pois a sua presença recente em Lei Estaduais e Nacional no currículo escolar, possibilita com os seus conteúdos dar ao aluno essa dimensão crítica e mesmo científica dos problemas e da interpretação dos fenômenos sociais que nos cerca.

A fundamentação que o conteúdo em Sociologia deve ter embasa-se principalmente na acepção crítica, construída no debate do Materialismo Histórico, mas também quanto aos clássicos sempre bebe em suas outras fontes como Max Weber, Karl Marx e Emile Durkheim. Enfim o pressuposto teórico sempre se alimenta das principais fontes, mas sempre abre espaço para as demais como Teoria da Elite, do sociólogo norte americano Robert Dahl, Sociologia da Globalização de Otavio Ianni, Sociologia do Trabalho do sociólogo italiano Domenico De Massi, etc.

A compreensão teórica realmente é necessária, tendo em vista que o aluno é capaz de conceber a teoria e analisar pelo seu ponto de vista os fenômenos, conquanto ela não também poderá ser muita densa, pois a Sociologia ainda nos é aplicada apenas em um ano do currículo do Ensino Médio, talvez a ampliação para mais períodos nos fará ampliar o arcabouço teórico.

Quanto a prática, não é possível conceber uma disciplina somente na sua dimensão teórica, por isso a estimulação para trabalhos extras em que o aluno tenha contato com a realidade, e possibilite entender e interpretar o mundo a sua volta com a ferramenta científica e crítica vai de encontro as nossas expectativas, pois nosso intuito é formar alunos cidadãos, conhecedores do mundo a sua volta.

Com o olhar mais apurado essa fundamentação perfaz anseios, mas antes de tudo ela vocaciona o educador a desafios claros entre prática e teoria. Se ensinar conforme nos esclarece o mestre Paulo Freire exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, estética e ética, identidade cultural, superação dos preconceitos, comprometimento e principalmente respeito a autonomia do ser do



educando; a Sociologia tem porque não um papel impar como as demais disciplinas nesse processo, pois ela antes de tudo é uma ciência que tenta esclarecer essa parte mais complexa de nossa existência, a vida em sociedade.

14.1.1 Objetivos da disciplina de Sociologia

Os alunos devem ter uma formação humanista, pelo menos esse é um dos anseios que a Sociologia apresenta como justificativa para o seu ressurgimento no Ensino Médio. Esse ponto de vista permite, operar no processo de aprendizagem e formação, que entender e interpretar a vida em sociedade, conhecer e ter consciência de que tudo que nos cerca é passível de análise e interpretação, dará ao conjunto do processo de educação em Sociologia a sua otimização máxima.

Uma visão crítica, um olhar calcado em bases concretas, uma interpretação investigativa, uma versão crítica/teórica, uma consciência cidadã, são modelos que o educador poderá alcançar em seu convívio em sala de aula. O que esperamos é que os alunos alcancem a utopia por nós sinalizada de uma Sociedade melhor, em que a Educação é o esteio desse processo; no qual a Sociologia atuou como ferramenta para essa conquista. Entender que a sociedade em que vivemos, nossa identidade cultural estão sujeitas ao processo de dominação por conta do Sistema Capitalista e que somente o entendimento, a consciência e a formação crítica com os alunos podem superar essa marcha histórica; torna nosso trabalho uma missão antes de tudo. Somente o debate constante entre os educadores é que o aperfeiçoamento das ferramentas de ensino e da ampliação, refutação ou validação de idéias no processo ensino-aprendizagem, é que caminhará para a sua já afirmada presença da Sociologia no Ensino brasileiro.

14.2 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ BÁSICOS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

14.2.1 Conteúdos Estruturantes da disciplina de Sociologia



As grandes polarizações temáticas das Ciências Sociais e, em especial, da Sociologia, têm liames com a cultura hegemônica de diferentes momentos históricos. Desse modo, as temáticas sociológicas se transformam conforme as relações que se estabelecem na sociedade, além de se pautarem pelo avanço da epistemologia. Ciência e sociedade são realidades históricas e se influenciam mutuamente. Tendo em conta as relações entre a Sociologia e a sociedade, as condições de produção do conhecimento sociológico são muitas vezes controversas.

No atual estágio da Sociologia, no Brasil, depara-se o professor de Ensino Médio com pelo menos três ordens de problemas, que se mesclam:

- Problemas teórico-clássicos: partir do conhecimento produzido pela Sociologia dos clássicos, fonte de onde emana parte considerável da produção e, inclusive, dos limites de algumas explicações sobre aspectos da realidade social contemporânea;
- Problemas metodológicos: compreender as diferenças e similitudes entre os métodos compreensivo (Weber), funcionalista (Durkheim) e dialético (Marx), dimensionando dificuldades na produção de uma teoria sociológica única e alargando a capacidade de análise para abordagens mais recentes de autores estrangeiros ou brasileiros;
- Problemas pedagógicos: precisar os problemas sociológicos e sociais na perspectiva epistemológica e empírica, respectivamente, adequando o uso de teorias e vertentes explicativas à necessidade de trabalhar exemplos sempre contextualizados da realidade de hoje, sobretudo a brasileira.

Os conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia – ação social, relação social, estrutura social e outras eleitas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a explicação científica. Na afirmação de Marx (1977), as categorias simples são síntese de múltiplas determinações.

Como a realidade social não é suscetível de apreensão imediata, as mediações para apreendê-la constituem atividades intelectuais que a traduzem em linguagem conceitual, através de aproximações proporcionadas pela observação. Aqui se colocam questões como a da natureza da observação nas



Ciências Sociais que, não sendo direta, faz da experiência, a investigação de um fenômeno modificado pelo investigador. Experimento, portanto, é pensar a realidade com método e isso implica uma forma de modificá-la, admitindo também ser real o pensamento sobre determinada realidade.

Os Conteúdos Estruturantes não se confundem com listas de temas e conceitos encadeados de forma rígida, mas constituem apoios conceituais, históricos e contextualizados, que norteiam professores e alunos – sujeitos da educação escolar e da prática social – na seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos relacionados a necessidades locais e coletivas. São estruturantes os conteúdos que estabelecem essa ponte entre o local e o global, o individual e o coletivo, a teoria e a realidade empírica, mantendo a ideia de totalidade e das inter-relações que constituem a sociedade.

Embora a construção histórica da Sociologia e suas teorias fundadoras não sejam apresentadas como um Conteúdo Estruturante, sugere-se, nesta Proposta Curricular, que a disciplina seja iniciada com esses temas e que eles fundamentem os conteúdos específicos, aqueles que expressam o foco de estudo na realidade empírica. Tal abordagem visa estabelecer uma relação entre o contexto histórico dos autores clássicos, a construção de suas teorias e o conteúdo específico do estudo, numa perspectiva crítica que embasará as possibilidades de explicação sociológica.

Nesse sentido, o desenvolvimento dos Conteúdos Estruturantes não descarta a necessidade da constante retomada do histórico do surgimento da Sociologia, bem como dos pressupostos básicos das teorias clássicas. Os conteúdos estruturantes da disciplina de Sociologia propostos são:

- O processo de socialização e as instituições sociais;
- Cultura e indústria cultural;
- Trabalho, produção e classes sociais;
- Poder, política e ideologia;
- Direitos, cidadania e movimentos sociais.



14.2.1.1 O processo de socialização e as instituições sociais

Socialização é o processo que persiste ao longo da vida do indivíduo, está presente na sociedade em tudo o que ela produz de comum e é a base da Sociologia formal. A vida em sociedade exige que seus membros conheçam e internalizem as expectativas de comportamentos sociais estabelecidos por valores, regras e normas, pela linguagem e pelas ideias. Isso ocorre, fundamentalmente, por meio das instituições sociais vinculadas a contextos históricos, econômicos, políticos e culturais. A socialização molda o indivíduo de tal maneira que esse não é mais indivíduo, mas sujeito socializado que age segundo a sociedade. A socialização é um processo que implica valoração passiva deste sujeito à sociedade, mas também o leva a conhecê-la e a reagir, expressando sua personalidade e os valores da cultura em que vive.

As ações sociais compartilhadas e repetidas passam a ser aceitas como padrão de comportamento num grupo social e são legitimadas por essa aceitação. Os sociólogos Berger e Luckmann (1994) caracterizam essa aceitação recíproca como o processo de institucionalização social. As instituições, portanto, são a forma organizada mais estável da sociedade nas suas articulações duráveis e reconhecidas.

A família, a escola, a igreja são algumas expressões institucionais que socializam os indivíduos e favorecem a formação de identidades sociais. A sociedade cria as instituições que reafirmam os seus valores e, nesse circuito, a sociedade se estabiliza; como no exemplo do exército que se põe a exigência de defesa e, uma vez nele socializado, o indivíduo defenderá o Estado. As instituições, ao atenderem necessidades sociais, representam as unidades da ordem, para Durkheim (1990), e formam a consciência social dos sujeitos segundo os seus valores, os quais expressam desejos e aspirações da sociedade, nascem do agir histórico como condições normativas em contínuo conflito entre elas, segundo Weber (1977).

Não cabe a simples constatação da existência das instituições na sociedade, nem apresentá-las de forma a-histórica, metafísica, naturalizada, como algo dado, representação acabada do status quo. As instituições devem ser estudadas sob um olhar crítico com vistas à mudança que apresentam em



épocas e culturas diversas. Marcel Mauss (1872-1950) e Paul Fauconnet (1874-1938), discípulos de Durkheim, mesmo utilizando o termo pressão (coerção) social, matizam a ideia de instituições como acervo acumulado, e avançam ao mostrar que elas se transformam em diferentes momentos, afirma o sociólogo Duvignaud (1974).

É discutível a tese de que as instituições são universais e possuem legitimidade: crises econômicas, por exemplo, alteram o sistema institucional que antes parecia imutável e racional. A exterioridade das instituições, tal como se faz referência hoje à onipresença da figura do mercado no capitalismo contemporâneo, ou à internalização dos padrões de comportamento mediante o processo de socialização, constituem problemas da Sociologia, mas cabe indagar como o conjunto das determinações sociais atravessa uma instituição e como as instituições atuam sobre o conjunto das relações.

Porque as instituições tomam as formas das determinações das relações sociais, elas são parte da estrutura, verdadeiros laboratórios de ideologia, responsáveis pela produção do simbólico, terreno onde se encontram as contradições sociais. Sua dinâmica pode ser apreendida na articulação entre o instituído (o sistema de valores, modelos culturais etc.), as formas institucionalizadas mais ou menos específicas e opressivas (organizações, aparatos jurídicos etc.) e as forças instituintes ou os movimentos que dão conteúdo e sentido às instituições sociais.

Essas considerações indicam que o estudo das instituições sociais permite recuperar a sua historicidade nos agrupamentos humanos e que não podem ser absolutizadas ou só apreendidas pelos aspectos mais estáveis. As instituições devem ser estudadas em sua dinâmica, sempre conflituosa, conhecendo suas faces conservadoras ou quando apontam para práticas revolucionárias. É compreensível a explicação de fenômenos sociais aduzindo que esses fenômenos possuem origens “naturais”: as instituições sociais criadas pelos homens são “artificiais” e, portanto, mutáveis e descartáveis. Desse modo, fatos sociais são elevados à categoria de “naturais”, por integrarem uma ordem previamente estabelecida, como que não sujeita a transformação. Por isso, numerosos pensadores sucumbiram a esta tentação na história do pensamento social. Aristóteles (384-322 a.C.), por exemplo, justificava a instituição da



escravidão, na Grécia do seu tempo, entendendo-a como parte de uma ordem natural imutável.

Considerada a dimensão dos conteúdos estruturantes, propõe-se a análise das seguintes instituições: instituição familiar, escolar e religiosa.

Instituição familiar

Relativamente à instituição familiar, propõe-se o estudo de suas origens históricas e configurações que assume em distintos espaços sociais e geográficos. Atentar para a perspectiva antropológica da família e suas mudanças até chegar à conformação da família contemporânea: laços afetivos, laços de parentesco e coexistência física. O sistema patriarcal e as modernas relações de gênero dão contemporaneidade às questões da família. As categorias da análise marxista produção, trabalho e classes sociais – são utilizadas nas pesquisas da área e permitem estabelecer relações entre a família, o trabalho e a política.

O gradiente moderno-tradicional tem inspirado o debate da organização social da família e dando evidência à alteração do papel feminino dentro da instituição familiar, segundo Sarty (1996). Na vertente de estudos sobre família e gênero nos segmentos populares a proposição da matrifocalidade está estampada na proliferação do fenômeno “mulheres chefes de família”, apontam Heilborn e Sorj (1999), enquanto nas classes médias, predomina a discussão sobre o individualismo.

Na literatura internacional, principalmente através do pensamento de Michel Foucault (1926-1984) com o seu tradicional estudo sobre a história da sexualidade (1986), e na literatura antropológica brasileira com Duarte (1987), por exemplo, exprimem-se as perspectivas interpretativas sobre recortes denominados sexual e sexualidade na modernidade ocidental.

Instituição escolar

Acerca da instituição escolar, podem ser estudadas suas origens e modelos educacionais socializadores em diversas sociedades. As análises devem tratar do papel social da escola e de seus atores – professores, alunos,



funcionários e direção – na sociedade contemporânea e dispõem de leituras clássicas de autores nacionais e estrangeiros sobre a educação como objeto de estudo sociológico, como a coletânea organizada por Pereira e Foracchi (1973).

Cabe à escola a socialização sistemática das novas gerações, propiciando uma maior integração do indivíduo e uma identificação com o sistema social. Para Durkheim (1965), os conteúdos trabalhados na escola são independentes da vontade dos indivíduos e representam os valores de determinados grupos sociais e momentos históricos. Para Parsons (1969), a educação tem como função a constituição, manutenção e perpetuação dos sistemas sociais, que não se mantêm integrados sem o processo de socialização realizado pela educação formal. Existe um intercâmbio e mútua sustentação entre as instituições.

Há relação entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classes, pois a sociedade não se organiza apenas a partir de bens econômicos, mas também pela produção de bens simbólicos. Este é o pensamento de Pierre Bourdieu e Passeron(1975), que analisam o sistema educacional francês através da reprodução das condições sociais, econômicas e políticas vigentes. A tese dos autores mostra que o sistema de ensino, como instituição relativamente autônoma, leva à reprodução da cultura dominante. Essa reprodução cultural fortalece, na forma de poder simbólico, a produção contínua das relações de força na sociedade.

Entre os autores dialéticos da educação encontra-se o italiano Antonio Gramsci (1891-1937), cuja obra teve parte significativa escrita no cárcere e seus princípios pedagógicos estão diluídos em publicações diversas. Os principais pontos da teoria marxista de educação ressaltam: a) a educação deve ser pública, gratuita, compulsória e uniforme para todas as crianças, realizada em instituições; b) a combinação da educação com a produção material, rompendo com o hiato entre a concepção e a execução do trabalho; c) a educação tem de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade, ativando o indivíduo em todas as esferas da vida do social; d) uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade implica um mútuo enriquecimento entre professores e alunos.

O entendimento de Gramsci (1978) sobre a questão da escola e do princípio educativo se dá a partir da questão da hegemonia, ou seja, no âmbito das relações sociais de cada indivíduo com outros indivíduos, dos intelectuais e não intelectuais,



entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos. Assim, hegemonia passa a ser uma prática pedagógica e política, concebida por uma liderança/condução/dominação com consentimento. Gramsci argumenta que o domínio de uma classe social não acontece por sua organização específica, mas por ir além dos seus interesses corporativos, exercendo uma liderança moral e intelectual, fazendo aliados unificados num conjunto de forças sociais denominado bloco histórico.

Esse bloco representa a base de consentimento para garantir certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada no contexto das instituições e relações sociais, graças ao papel social organizativo dos intelectuais. “A escola, diz Gramsci (1978), é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, desde os intelectuais tradicionais que reproduzem a dominação, até os intelectuais orgânicos, edificadores práticos da sociedade, por saberem expressar os anseios das classes subalternas em suas funções de organização seja no campo da produção, da cultura ou da administração pública.

A formação das novas gerações é realizada na escola unitária, concebida e organizada como decisiva para criar valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias para uma posterior especialização. A junção escola-vida produz a escola ativa, capaz de promover a igualdade. Atingida a coletivização do tipo social, a escola criadora é o coroamento da escola ativa e tende a expandir a personalidade com autonomia e responsabilidade, um método que provoca a maturidade intelectual com consciência moral e social.

Instituição religiosa

Os autores clássicos deitaram seu olhar sobre o fenômeno social da religião. As religiões nascem da exigência de explicar a origem do universo, o mistério da morte, a relação entre homem e natureza, a expectativa do transcendental, a diferença entre o profano e o sagrado, a matéria e o espírito, o natural e o sobrenatural. Mas, essas oposições geram ambiguidades e remetem à condição humana; a Sociologia procura, então, explicar a religião pela garantia da ordem e da coesão sociais, ressaltando o seu fundamento moral.



A existência social de religiões tem por base a vontade de crer dos sujeitos, em cujas crenças e respectivas práticas sociais formam o seu conteúdo numa construção lógica de manifestação coletiva. A reflexão sociológica tem se direcionado para a religião como fato social, tais são algumas posições intelectuais encontradas na obra de Comte (1973), por exemplo, que concebe a religião como fenômeno que se identifica com um estágio teológico, aquele relativamente primitivo da evolução social e cultural da humanidade. O estágio seguinte, em escala evolutiva, é o metafísico, das categorias filosóficas e, por último, o positivo, correspondente à fase racional e científica da humanidade e da nova ciência social ou Sociologia.

Em contraposição a Feuerbach, a Hegel e aos filósofos de tradição idealista – na qual as ideias têm existência própria, independente das condições concretas da vida humana em sociedade – Marx e Engels (1984) concebem a religião como um efeito de alienação ou estranhamento do homem na estrutura material do capitalismo. Nessa abordagem dialética, demonstram que essa instituição oculta as forças que produzem a mudança, esconde os conflitos e não permite aos homens a autodeterminação.

A abordagem simbólico-cultural de Weber (1967), ao pesquisar sobre as religiões tradicionais – budismo, hinduísmo, cristianismo, islamismo – vê a religião como depositária de significados culturais pelos quais indivíduos e coletividades são capazes de interpretar a condição de vida, construir uma identidade e dominar o próprio ambiente, analisa Martelli (1995). Nesse sentido, a obra weberiana *A ética protestante e o espírito do capitalismo* mostra a conexão de sentido entre a instituição religiosa e a atitude moral de seus membros no início da sociedade capitalista moderna.

Durkheim, com sua abordagem funcionalista, distingue os conteúdos das doutrinas e dos sentimentos religiosos, considerados como obstáculos ao progresso, das funções sociais desenvolvidas pela religião, entre elas, a coesão social. Mas sua contribuição em *As formas elementares da vida religiosa* (1912) significa também uma primeira concepção sobre representação social.

O estudo sociológico no Ensino Médio deve partir da importância do pensamento religioso, das diferentes práticas religiosas e levar os estudantes à reflexão sobre a ideologia e o sectarismo.



14.2.1.2 Cultura e indústria cultural

Não existe uma definição nem uma teoria da cultura que não sejam reticentes. A cultura é um fenômeno amplo no campo da experiência existencial do homem em sociedade e sua origem conceitual data dos primórdios da Antropologia como ciência, no final do século XIX. O inglês Tylor, em *Primitive culture* (1871), definiu cultura como “um todo complexo que inclui os conhecimentos, as crenças, a arte, a moral, as leis, os costumes e todas as demais disposições e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”, conforme Duvignaud (1974).

Depreende-se dessa formulação que a cultura é característica do homem como ser social e é uma aquisição. O desenvolvimento antropológico do conceito de cultura precisa ser contextualizado para que as especificidades de cada abordagem – evolucionista, funcionalista, culturalista, estruturalista e interpretativista – possam ser identificadas em suas possibilidades e limites explicativos.

Em termos empíricos, o encontro do “velho mundo” – a Europa – com o “novo mundo” – a América, e também, com o continente africano, a partir do início do processo de conquista e colonização, provocou um choque. A diversidade cultural entre os europeus e os outros povos “diferentes e exóticos” produziu teorias que justificavam a existência de uma superioridade cultural dos primeiros. A explicação científica dessas teorias eurocêntricas e etnocêntricas tinham como pressuposto o evolucionismo de Spencer, no século XIX.

Abordagens mais críticas das Ciências Sociais, no século XX, não comparam diferentes culturas a fim de hierarquizá-las, mas analisam as sociedades em suas especificidades culturais. O desenvolvimento dessas análises contribui para a compreensão da cultura como um fenômeno histórico, socialmente construído, revelando que a cultura não é natural, mas composta de comportamentos aprendidos que diferem no tempo e no espaço social. Não se nasce com um comportamento específico, mas se aprende com o processo de socialização.

É importante problematizar o conceito de cultura e suas derivações para os alunos de Ensino Médio, para perceberem que não existem culturas superiores ou inferiores e possam reconhecer que há grupos diferentes quanto aos aspectos de



constituição de vida como a família, o trabalho, o lazer, a religião etc. Desse modo, os alunos poderão questionar o porquê da dominação cultural sobre algumas sociedades parecer natural, impondo seus costumes, religião e forma de organização familiar, e também, uma dominação econômica.

Não se recomenda conceber a cultura de forma hierarquizada, por propiciar a compreensão de uma divisão dicotômica entre a cultura erudita e a cultura popular, numa ideia “naturalizada” de hierarquia em favor da cultura superior considerada mais valiosa no senso comum. Na sociedade contemporânea integrada pela indústria cultural, essa distinção é questionada, principalmente quando se aponta para a interrelação entre a cultura popular, a erudita e a cultura de massa. Para problematizar essa tríade pode-se utilizar as teorias desenvolvidas pela Escola de Frankfurt, quando analisa a dinâmica da indústria cultural oriunda no contexto da industrialização e crescente urbanização europeia, com o objetivo de transformar em mercadorias, diferentes manifestações culturais – representações teatrais, circos, obras de arte, literatura, fotografia, cinema, entre outras. Nesse sentido, a indústria cultural modela os gostos e as preferências dos indivíduos, formando visões de mundo pautadas, prioritariamente, no desejo de consumo baseado em necessidades supérfluas. O interesse existente é o de universalizar as culturas, vender para muitos o que foi produzido para determinada classe social, retirando do produto, as suas especificidades.

O conceito de indústria cultural foi formulado pelos teóricos Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), ao analisarem, na década de 1940, o rádio e o cinema, procurando diferenciar meios de comunicação de massa e indústria cultural. Se aqueles são instrumentos de divulgação esta é a organização industrial de produção de bens culturais como se fossem mercadorias. Nos anos 1960, Adorno (1987) estende este raciocínio para a televisão.

Walter Benjamin (1886-1940), também vinculado à Teoria Crítica, nos anos 1930, ao discutir a reprodução técnica das obras de arte, afirmava que as reproduções possibilitavam às massas elevarem seu nível cultural. Pensava que este processo poderia ser usado para o controle e submissão do povo. Essa situação pode ser reforçada pelo processo de globalização, com a crescente homogeneização das experiências culturais a partir das redes de televisão e o



fluxo de consumo das populações, ao possibilitar contato com novos padrões de conduta e consumo.

A utilização das tecnologias informacionais provoca a unificação de programas, organiza e processa dados, provocando o que Harvey (1993) denomina compressão espaço-tempo.

Deve-se discutir como foi possível para a indústria cultural transformar as pessoas em consumidores que não questionam os conteúdos das informações oferecidas. O papel social dos meios de comunicação de massa (televisão, rádio, cinema) – também considerados produtos de mercado de uma sociedade capitalista – deve ser analisado, pois esses meios produzem bens simbólicos e conceitos sociais para um mercado cada vez mais massificado.

Essa temática possibilita abordagens distintas da visão da mera reprodução cultural, porque existem outras formas de consumo cultural que estimulam a criatividade, a crítica e a reinvenção. Contrário a Adorno e Horkheimer, o autor canadense Marshall McLuhan (1911-1980) observava a atuação dos meios de comunicação de massa de maneira otimista, como um instrumento de integração na sociedade, ou seja, de aproximação dos homens. Umberto Eco, em seu livro *Apocalípticos e integrados* (1987), analisa diferentes posições e contribui no sentido de se pensar menos sobre o intercâmbio e crescimento cultural e mais sobre o uso de tais recursos na sociedade.

14.2.1.3 Trabalho, produção e classes sociais

O trabalho é a condição de sobrevivência humana. Ao agir sobre a natureza para suprir necessidades de sua existência, os homens transformam as condições materiais e a si mesmos, segundo Marx (1975). Nessa relação entre trabalho humano e natureza, além de modificar o meio natural, o homem desenvolve habilidades e obtém domínio sobre a natureza, adequando métodos para alcançar o resultado buscado. Portanto, além do esforço físico despendido é necessária atenção à execução das tarefas planejadas.

Para produzir a subsistência, os homens se associam, o que faz o trabalho ser uma atividade social por excelência. Na sociedade capitalista, a expressão dessa



atividade-relação é o trabalho assalariado, onde o salário é a remuneração da força de trabalho que o trabalhador vende ao empregador (patrão, empresa, Estado). O trabalho é, então, uma relação social que pode ser organizada de várias formas, a partir da divisão do trabalho.

O fenômeno resultante dessa associação/divisão produtiva dos homens diz respeito à estrutura da sociedade, ao caráter das relações sociais, seja na sociedade escravista, na medieval ou na capitalista. Nas suas relações para a produção, os homens se diferenciam e as gradações dessas diferenças sociais cristalizam-se no processo de estratificação. O sociólogo Rodolfo Stavenhagen (1974) afirma que a estratificação social é o fenômeno que, ao classificar indivíduos e grupos por critérios individualizados (renda, escolaridade, origem étnica etc.), hierarquiza-os em fixações sociais, como expressões ideológicas. Esse recurso estatístico distingue-se do fenômeno das classes sociais. Os termos classes e estratos sociais, utilizados sem distinção na análise funcionalista, provocam artifícios como o uso de expressões classe baixa, inferior, classe A ou B e uma amplitude das classes médias, o que expõe a precariedade dos critérios de análise.

De acordo com Max Weber (1977), nas sociedades divididas em estamentos, o fator predominante na monopolização de bens e oportunidades é o status, ou seja, o componente determinante da posição do indivíduo frente à sociedade, e é vinculado a uma estimativa positiva ou negativa de sua honra. A prática de restringir oportunidades de renda e determinados ofícios a alguns grupos, torna certos estamentos privilegiados, como a nobreza europeia do período anterior à era moderna.

Também fundada na tradição do status, a estratificação em castas, em vigor na Índia, caracteriza-se por agrupamentos sociais fechados em que a posição do indivíduo é determinada pelo nascimento e o casamento é endogâmico. Há pouca ou nenhuma mobilidade social. Assim como em sociedades estamentais, o estilo de vida da casta privilegiada dá a ela o poder de convencionar as relações sociais. O monopólio dos bens e oportunidades é prerrogativa das castas superiores.

Na abordagem de Marx, as sociedades capitalistas têm uma estrutura própria. Nela, a posição ocupada por indivíduos e grupos resulta de sua forma de inserção nas relações de produção como detentores dos meios materiais e não-materiais de produção. Assim, as classes sociais fundamentais compõem a estrutura de classes,



leia-se, uma estrutura de relações. Essas relações entre as classes são antagônicas, desiguais e complementares e caracterizam uma luta entre elas: o trabalhador busca o salário para uma vida melhor e o empresário auferir lucro, ao explorar o trabalhador.

Entre os pensadores clássicos, Durkheim e Marx pensam o fenômeno da divisão do trabalho, também objeto de atenção da economia política no fim do século XVIII com o economista escocês Adam Smith (1723-1790). Na visão de Durkheim (1973a), a divisão do trabalho social é uma forma de atenuar a concorrência e a competição entre os homens, na medida em que cria interdependência entre eles. O trabalho que se divide é social, provoca laços de solidariedade na diferenciação e é fenômeno característico da sociedade industrial.

Para Marx (1974), a divisão manufatureira em tempos de produção comunitária e rural baseava-se em esquemas de cooperação entre os membros. Na sociedade capitalista, contudo, a produção de mercadorias se organiza pela divisão social do trabalho, basicamente entre proprietários dos meios materiais de produção e proprietários da força de trabalho. O acento é sobre a divisão que é social por ser intrínseca à estrutura da sociedade moderna. Juntamente a outras formas (manufatureira, industrial, territorial e mundial), a divisão social do trabalho tem como consequência a desvinculação do trabalhador do produto do seu trabalho (a mercadoria); a ausência de domínio sobre o processo produtivo, e a redução do valor do trabalho assalariado, conjugado com a automatização do processo produtivo.

Em *O Capital*, Marx (1975) analisa o comportamento da grande indústria, cuja base é revolucionária e transforma constantemente as técnicas de produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do trabalho. Ou seja, ela não pára de revolucionar a divisão do trabalho estabelecida, lançando ininterruptamente massas de capitais e de trabalhadores de um ramo a outro da produção. Ao mesmo tempo, reproduz, sob a forma capitalista (trabalho assalariado/trabalho alienado), a antiga divisão do trabalho social com suas particularidades. Na atualidade, o trabalho passa por grandes transformações, desde o seu processo e divisão, a segmentação do mercado de trabalho e a inserção da mulher como força de trabalho, à ausência do trabalho na situação do desemprego, reconhecido fenômeno estrutural.



Dado o avanço da tecnologia, a divisão do trabalho nas sociedades industriais acabou por atribuir maior importância aos trabalhadores das fábricas e aos capitalistas industriais – que vivem em áreas urbanas – do que aos trabalhadores do campo. Para atender às demandas industriais, inclusive da mecanização nas áreas rurais, trabalhadores do campo abandonam suas atividades e se tornam mão-de-obra nas cidades, onde, muitas vezes, não têm condições mínimas de sobrevivência. Anthony Giddens (1999) dimensiona essa problemática como sendo formas de pressão entre as classes sociais, sobretudo, o capital e o Estado, de um lado, e o trabalho, do outro.

Tomando como fundamento as diferentes linhas sociológicas que interpretam as relações de trabalho e analisam processos históricos, o aluno do Ensino Médio deverá perceber que a organização social do trabalho não é algo dado; que a exclusão social e o desemprego, na sociedade brasileira – como analisa Dupas (2001) – são resultados de processos e determinações sociais, políticas e econômicas que, a depender das forças sociais que se organizam, podem ou não ser revertidos. É importante, ao discutir a historicidade das relações de trabalho na sociedade capitalista, analisar como o trabalho tem se organizado: flexível, precário, informal.

A globalização da economia intensificou o processo de acumulação de capital, ora centrada na área financeira, e as empresas não se limitam às fronteiras nacionais. Algumas corporações têm receitas maiores do que as de certos Estados e por isso vêm crescendo: as coordenações de integração supranacionais, como o Nafta e o Mercado Comum Europeu; os acordos econômicos regionais e mundiais que estabelecem relações desiguais de poder; a divisão internacional do trabalho; o mercado como um “universal econômico”; os mecanismos concretos e ideológicos de desregulação das economias dos países, de modo que qualquer acontecimento, mesmo que geograficamente distante, interfere nos equilíbrios locais.

Apesar do contexto de globalização do capitalismo – caracterizado por uma divisão transnacional do trabalho; transição dos rígidos métodos e técnicas fordistas de organização da produção para o toyotismo, como modo de acumulação flexível do capital; mudanças tecnológicas com a implementação das tecnologias de robotização, automação e microeletrônica na organização produtiva; associado à



desterritorialização dos centros decisórios com a revolução informacional, segundo Castells (2000) – as classes sociais e suas contradições não se extinguem.

O que se suprime são inúmeros postos de trabalho pela implementação das novas tecnologias produtivas associadas à superexploração da força de trabalho. O desemprego é também provocado pela desregulamentação do trabalho, pela ruptura da trajetória de constituição da sociedade salarial, afirma Castel (1998) e anuncia a existência hoje dos desfiliaados do sistema capitalista, um excedente de trabalhadores desprovidos da condição de cidadãos.

Com o advento de novos meios de produção, passíveis de maior velocidade das máquinas e processos produtivos, com a escassez de proteção ao trabalhador e o enfraquecimento do movimento sindical, intensifica-se, na organização produtiva, a exploração da mão-de-obra. As consequências podem ser percebidas comparando o índice de desemprego crescente com o incremento da produção, mas também no recurso ao trabalho terceirizado e ao banco de horas, nas doenças profissionais crônicas e nos acidentes de trabalho, que atingem física e mentalmente os trabalhadores fatigados que não conseguem se restabelecer.

Uma outra face da organização capitalista pode ser discutida a partir do fato de que a perda do emprego formal é seletiva, ou seja, implica fatores transversais à condição de ser do trabalhador – raça, idade, sexo, cultura, língua – determinantes na situação de desemprego. Os mais vulneráveis são jovens, mulheres, idosos e minorias, segmentos sociais que têm o desemprego agravado por outras tensões sociais propiciadas pela cultura e posição que ocupam na estrutura da sociedade.

Outros componentes que contribuem para a vulnerabilidade de alguns grupos sociais vêm à tona fortemente em tempos de acentuado processo migratório. Certas práticas discriminatórias são acentuadas a partir do processo de globalização capitalista: a xenofobia, o etnicismo, o racismo. Esses componentes dos conflitos sociais, juntamente aos preconceitos de sexo e idade, agravam-se na luta pelo emprego ou subemprego, pela estabilidade e ascensão sociais. Nesse contexto crivado de disputas, surge nos grupos locais uma manifestação comum que Ianni (1999) qualifica como fundamentalismo cultural, como ideologia de exclusão coletiva do não-cidadão.

As desigualdades sociais podem ser consideradas a matéria-prima dos estudos sociológicos na atualidade e sua explicação está no fato de não



resultarem, necessariamente, das diferenças individuais, mas das oportunidades desiguais na sociedade capitalista. As desigualdades se originam em diferenciadas formas de apropriação da natureza e do que é produzido, sendo resultante da assimetria das relações sociais e atingem segmentos inteiros da sociedade – os excluídos e as minorias.

Numa perspectiva crítica que contemple diferentes linhas interpretativas, a análise sociológica da categoria trabalho, na contemporaneidade, deve problematizar o lugar da mulher, do negro e do índio, das denominadas minorias. É importante que o aluno do Ensino Médio conheça as formas pelas quais essas minorias e parte considerável dos trabalhadores vivenciam a discriminação, a exploração, a opressão, o assédio moral. Pela apropriação e reconstrução do conhecimento sistematizado, cabe à educação escolar garantir ao aluno a compreensão crítica das mudanças nas relações de trabalho, problematizando a precarização do emprego que amplia o quadro de exclusão e de instabilidade sociais.

14.2.1.4 Poder, política e ideologia

Poder é um dos temas ao qual a Sociologia tem dedicado maior atenção, não apenas interessada em analisar no que consiste, mas sobretudo como e se o poder é legitimado. O poder é concebido como a capacidade, a habilidade, o potencial de realizar, obter algo; implica a tendência a condicionar, guiar, oprimir a vontade de outro. Ele é um exercício e o poder exercitado é a política. Poder é ação social.

Existem múltiplas formas de poder na realidade social e diversas são as leituras teórico-metodológicas da Sociologia, dada a amplitude do conceito. Embora o poder se apresente sob variadas denominações – influência, dominação, coerção – mostra-se relevante distinguir um poder legítimo de um poder não-legítimo. Poder legítimo é aquele que exercita o seu domínio sobre outros com o reconhecimento daqueles que o obedecem e a ele se submetem. Autoridade e poder são, pois, fenômenos sociais suscetíveis de integrar-se.

Nesse aspecto, a teoria de Weber (1977) classifica o fenômeno da dominação em: a) dominação legal, que provém de uma fonte reconhecida como autorizada



para o comando e pode ser exemplificada pela instância do parlamento que faz as leis e de todas as esferas autorizadas a fazê-las cumprir; b) dominação carismática, derivada do reconhecimento social de uma personalidade tida em alto grau de comando e a quem se obedece voluntariamente; c) dominação tradicional, aquela que permanece de forma continuada, reconhecida como fonte de ordem social e um exemplo pode ser a monarquia. Bem diferente é a situação do poder não-legitimado, quando é a violência a razão da dominação, visto as possibilidades de sanções negativas, inclusive com ameaças à integridade física dos indivíduos.

Além da tríade weberiana sobre dominação, outros valores fundam pretensão de legitimidade, como maior bem-estar individual (pretensão de legitimação do Estado liberal), a construção de uma sociedade sem classes (pretensão de legitimação do Estado socialista), a superioridade da competência técnica e da consciência científica sobre a política (pretensão de legitimação da tecnocracia).

O poder apresenta-se de modo difuso, muitas vezes, como recursos de poder identificados com o conhecimento, a riqueza ou o capital, a força física ou armada, individual ou coletiva, o controle social a partir de valores morais ou religiosos, a organização, as normas legais. Destaca-se o poder das organizações econômicas, modernamente empresas transnacionais, que implica um sujeito coletivo, a chamada pessoa jurídica, ou a autoridade de um dirigente sobre uma coletividade, dentro ou fora da empresa. Pelo fato de a organização incorporar normas legais, essas são meios potentes e, também suaves, de impor o respeito de normas em si privadas de autoridade; conhecimento esse disponível nas teorias da administração capaz de construir organizações eficazes. A dimensão difusa do poder, no caso de um desempregado é ilustrada por Gallino (1993): o trabalhador não depende diretamente de nenhuma autoridade econômica, mas sente sobre si a opressão e o peso do poder econômico.

Uma das possibilidades de se compreender teoricamente o conceito de poder reside na probabilidade de um indivíduo ou grupo ter sua vontade acatada por outro, mesmo contra a resistência do segundo. Tal relação social é assimétrica e indica a imposição da vontade de um ator social perante outro. Por ator social se designa o indivíduo, grupos sociais e organizações, o próprio Estado ou uma minoria étnica.



É difícil estabelecer uma linha de repartição entre o poder político e o poder econômico. O poder político tem a ver com a estrutura do sistema de distribuição dos recursos relevantes numa coletividade e o seu sujeito máximo é o Estado, no qual tal estrutura ganha a forma do ordenamento e aparato jurídico-administrativo.

Mas, há outros sujeitos do poder político, como as classes sociais, os partidos políticos, os sindicatos. No âmbito do poder econômico, que tem por base a propriedade, posse e gestão dos recursos econômicos – capital, tecnologia, meios de produção, patentes e certificações etc. – o sujeito típico é a empresa.

Na medida em que existem desigualdades na distribuição dos bens sociais e do prestígio político, as tensões entre as classes sociais, bem como entre grupos e facções políticas, são uma constante a ser levada em conta. Nesse sentido, o uso do poder não se limita ao uso da força física; ele se apresenta também pela linguagem, pelos símbolos e nas práticas sociais. Por isso, o conceito de poder vincula-se ao conceito de ideologia.

Ideologia é um fenômeno social que tem gerado, ao longo do percurso da Sociologia, uma variação de interpretações de acordo com a linha teórico-metodológica de análise. Isso prova serem históricos os conceitos tal qual os fenômenos que traduzem, ou seja, epistemologicamente têm uma origem e uma trajetória que não é linear na ciência, mas feita de concomitância de significações, usos e desusos.

A elaboração de concepções sobre a realidade é complexa em qualquer ciência e mais ainda nas Ciências Sociais, pois os conceitos fazem parte da própria realidade pessoal e social dos cientistas. Neste exercício epistemológico do conceito de ideologia não se simplifica, nem se vai tão longe. Desde o surgimento do uso do termo ideologia, por Destutt de Tracy, em 1801, como consciência das ideias, esse significado mudou e assumiu, posteriormente, sentido associado a um pensamento distorcido da realidade.

A ideologia, no entanto, nasce para a ciência quando Marx (1977) afirma que o ser social determina a consciência. O desdobramento desta concepção leva Engels a aventar, em *Anti-Dühring* (1878), que a razão não é mais que uma ideologia da classe dominante. Mais recentemente, o sociólogo contemporâneo Jürgen Habermas (1975) evoca o mito da razão pelo fato do desenvolvimento da



técnica e da ciência, na era moderna, ter-se convertido em ideologia da racionalidade.

Aqui, a contextualização do desenvolvimento científico e tecnológico demonstra que esse tem seguido a linha do racionalismo positivista, como um instrumento de dominação de classe e, enquanto ideologia pretende-se universal para garantir a homogeneidade e a coesão sociais.

O estudo da ideologia é parte da Sociologia do conhecimento, da qual nesta área de interesse se pode trazer as contribuições como a de Lukács que, em seu livro História e consciência de classe (1923), busca marcos sociais do pensamento para além da sociedade capitalista, indagando acerca das visões de mundo na vida real: que grupo, qual classe assume um sistema de pensamento coerente para explicar uma definição da vida em determinada época? Em Ideologia e utopia (1929), Mannheim (1982) apresenta o que denomina a ação recíproca do conhecimento sobre as situações sociais e da realidade social sobre o conhecimento. Esse relativismo derivado da amplitude que ganha o pensamento na trama da vida social, contudo, não converte todo conhecimento em uma ideologia. Como ela resulta de uma certa tensão-interação entre os grupos e seus diferentes interesses na sociedade, a ideologia não se resume a simples pensamento e, muitas vezes, uma ação inclusive passa a ser ideológica.

Marx e Engels (1984) referem-se à ideologia como uma inversão da realidade que apresenta e vincula às classes dominadas, a visão de mundo das classes dominantes. Ela não é falsa consciência nem pura ilusão da realidade, mas produz efeitos de realidade, como um colchão que amortece o choque de impactos.

O poder e a ideologia, como faces de um fenômeno social, são exercidos por organizações formais, como o Estado, e também por diversas instituições da sociedade civil.

A discussão sobre o Estado ressalta, sobretudo, o caráter de classe dessa entidade política nas sociedades capitalistas. De acordo com Marx (1977), ao lado de outros aparatos como o jurídico, o religioso, o científico, o artístico, o Estado integra a superestrutura social no conjunto estrutural que compõe com a infraestrutura, os traços organizativos da produção capitalista, a partir das relações estabelecidas para produzir a subsistência.



Na concepção weberiana de Estado, seus fins ou objetivos assumem grande diversidade em momentos e lugares diferentes. Entre eles, entretanto, existe um meio comum – o monopólio legítimo da força – e, embora outros agrupamentos façam uso da força, somente o Estado faz uso legítimo desse meio coercitivo.

Quando se pensa a respeito do poder configurado pelo Estado, surgem muitas questões, entre elas: Que tipos de Estado existem? Como se organiza o poder em regimes políticos democráticos? O que caracteriza a representação do poder político? Quais são as tarefas/obrigações no âmbito do Estado e as que não são de sua competência? Cabe ao Estado a responsabilidade sobre a educação, a saúde, a segurança, a infraestrutura para a produção industrial e agrícola, o controle das atividades econômicas, ou essas são tarefas que podem estar sob a incumbência da iniciativa privada? Como separar o que é público do que é a esfera privada? Como são formuladas e qual o teor das políticas públicas? As respostas variam conforme a organização da sociedade, como mostra Gruppi (1980). Nas sociedades socialistas, por exemplo, em que são socializados os meios de produção, o Estado atende as necessidades da população porque a iniciativa privada não existe. Já nas sociedades capitalistas, o Estado pode se organizar e agir, por exemplo, como representante do público em geral, cobrando dos cidadãos determinados impostos e taxas, gerando a obrigação de fornecer e administrar bens públicos que atendam necessidades sociais básicas como educação, segurança e saúde.

Além das funções citadas, o Estado muitas vezes atende a determinados interesses políticos que nem sempre correspondem àqueles dos seus governados, tais como constituir relações políticas com outros Estados ou nações e ter sua fronteira comercial modificada, nos dias de hoje, em função da globalização da economia. As relações protecionistas entre Estados e empresas de bases nacionais têm mudado à medida que algumas delas se tornam conglomerados transnacionais.

Com a maior interdependência econômica entre as nações e a atuação das empresas na nova economia mundial, a antiga soberania – a autoridade suprema que um governo exerce dentro dos limites territoriais dos estados nacionais modernos – antes referência na construção das políticas internas como as



políticas fiscais e monetárias, passa a ser preterida em relação à necessidade de inserção no mercado internacional.

O tradicional elenco de políticas externas – por exemplo, a regulação dos ciclos migratórios e o intercâmbio técnico e científico – torna-se determinante de questões sociais complexas e implica direitos à previdência ou universais como à saúde e à educação dos cidadãos. As escolhas governamentais de caráter político neoliberal, que priorizam os investimentos externos e a atração do capital especulativo aos mercados nacionais, esgotam, muitas vezes, os recursos que deveriam ser destinados ao atendimento de demandas sociais da população, e fazem crescer as desigualdades sociais internas e entre os países.

Um exemplo de como a ideologia atua no domínio político refere-se aos processos de intercâmbio que se ampliam entre as nações no contexto de globalização. Propaga-se a ideia de que os Estados nacionais cedem poder às chamadas unidades supranacionais – entre elas os blocos econômicos, políticos e militares como a União Europeia, o Mercosul, o Nafta, a Otan e instituições internacionais como ONU, FMI, OMS, OMC – e essa compreensão pode ser problematizada em sala de aula sob múltiplas perspectivas. Eis algumas:

- A unidade nacional dos países ricos é retomada como tema essencial da agenda política desses países. No limite, a construção de muros separando as fronteiras de países ricos e pobres ou de países em conflito, volta a ser um recurso utilizado;
- O protecionismo e o dumping são práticas correntes das grandes economias europeias e da norte-americana;
- A repressão e a coerção que recaem contra imigrantes em países desenvolvidos limitam a livre circulação das pessoas, mas não dos serviços e mercadorias, propalada pelo ideário neoliberal;
- A adoção de um modelo para as políticas fiscais e monetárias sob a pressão dos organismos econômicos internacionais, tida como única alternativa ao desenvolvimento econômico, deixou países, como Argentina, México, Rússia e Brasil, vulneráveis a ofensivas especulativas em suas economias.

As análises dessas relações mostram que, de acordo com a organização econômica social e política de cada momento histórico, os grupos sociais se articulam para defender ou refutar determinadas propostas ideológicas configurando o poder estatal. Diante da diversidade de tratamento



sociológico dispensado à questão do poder, recomenda-se a discussão exaustiva de cada conceito apresentado aos alunos.

14.2.1.5 Direitos, cidadania e movimentos sociais

Nas sociedades modernas, os direitos sociais devem ser pensados como construções históricas dos sujeitos desses próprios direitos. Assim, podemos falar da cidadania como uma conquista social e não apenas como a condição de quem faz parte da população de uma nação, submete-se a leis e desfruta de direitos sociais. A cidadania é pensada como um conjunto de direitos, que englobam deveres na medida da convivência coletiva, conquistados ao longo da história por diferentes atores sociais.

Com base no desenvolvimento da sociedade inglesa, Thomas Marshall (1893-1981), dividiu o conjunto de direitos em: a) direitos civis, que datam do século XVIII e compreendem as importantes liberdades pessoais – de expressão, de culto religioso, o direito à propriedade e o direito a um tratamento legal justo (entre estes, o habeas corpus do direito moderno); b) direitos políticos, que são conquistas do século XIX e podem ser descritos como o direito ao voto, como a possibilidade de participação no processo político; c) direitos sociais, que, como uma aquisição do século XX, compreendem a habitação, o transporte público, a seguridade social, a educação e a saúde. Já, em 1949, quando da publicação do seu livro, Marshall (1967) via na cidadania o elemento de mudança social no contexto industrial e a correlata experiência do Welfare State – Estado do bem estar social – nos países desenvolvidos no período pós-guerra.

A cidadania diz respeito à relação entre Estado e cidadão quanto aos direitos e obrigações, concepção facilitada pelas construções teóricas de Habermas (1984) definindo o espaço público. Nesta mediação adiciona-se a concepção de sociedade civil que, para a teoria marxista constitui uma esfera não-estatal de influência na sociedade capitalista, diferente de Gramsci (1990) que a concebe como organizações para a autorregulação racional e da liberdade dos indivíduos.

A teoria normativa preocupa-se com a proteção dos cidadãos contra os abusos de direitos e a perspectiva sociológica enfatiza a interação entre grupos



voluntários na esfera não-estatal, conforme Vieira (1997). Na análise dos direitos, deve-se considerar se eles foram inscritos nas leis ou decorrentes de pressão e mobilização social. A cidadania é a possibilidade dos indivíduos tornarem-se sujeitos atuantes, com seus direitos e deveres, o que implica a questão da inclusão/exclusão sociais. Entretanto, os direitos se tornam plenos se forem exercidos no cotidiano das ações das pessoas. Direito na lei, que não é exercido, é apenas direito formal, por isso, nesta Proposta Curricular, esta temática é vinculada à dos movimentos sociais, cuja existência está relacionada à criação de novos direitos ou ao respeito aos já inscritos na lei, implicando mobilização social e ação coletiva.

Ainda que a organização e a luta de grupos sociais estejam presentes nas sociedades de todos os tempos, os movimentos sociais são próprios das sociedades capitalistas e de sua preocupação teórica. Os movimentos sociais são práticas civis de confronto que desempenham o papel de criar, reformar, manter ou resgatar políticas públicas, provocando impacto no desenvolvimento das coletividades onde ocorrem. Resultados dessas práticas são os rearranjos que os detentores do poder político e econômico têm de fazer para atender as reivindicações desses movimentos.

No cenário atual das sociedades neoliberais, diante do descompromisso do Estado na mediação dos conflitos entre capital e trabalho, novas formas de organização social com maior alcance político são pensadas. As chamadas Organizações Não-Governamentais (ONGs) têm ocupado os espaços deixados pelos movimentos sociais de cunho político, embora muitas dessas organizações veiculem a ideologia de que o Estado nacional não tem mais sentido em razão da globalização.

Os movimentos sociais inserem-se na teoria de pensar a realidade latino-americana a partir dos direitos sociais, conforme Gohn (2002), mas o pensamento tem evoluído para as novas dimensões da sociedade globalizada: meio ambiente e sustentabilidade, refugiados e espaço político reconhecido, etc.

O estudo deste conteúdo estruturante possibilita aos alunos compreenderem a dinâmica das reivindicações da sociedade organizada. Com frequência, a mídia traz notícias de grupos sociais que se manifestam pela conquista e garantia de



direitos e é fundamental que os alunos estejam aptos a fazer uma leitura crítica e contextualizada dos fatos noticiados.

14.2.2 Conteúdos Básicos da disciplina de Sociologia

Este é o quadro de conteúdos básicos que a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematizou a partir das discussões realizadas com todos os professores do Estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008 (DEB Itinerante).

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor. Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo



que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

14.2.2.1 O surgimento da sociologia e as teorias sociológicas

O ensino de Sociologia, no Ensino Médio, tem por objetivo compreender os processos de formação, transformação e funcionamento das sociedades contemporâneas. Trata-se de um modo de interpretar as contradições, os conflitos, as ambivalências e continuidades que configuram a vida cotidiana de cada um e da sociedade envolvente.

Esta compreensão depende do contato do aluno com teorias que se propõem a explicar processos e relações sociais constituintes de nosso tempo para que sejam desnaturalizadas práticas e saberes prévios.

Entretanto, para o aluno se apropriar de modo efetivo do conhecimento sociológico, o professor deve iniciar os estudos por meio de uma abordagem histórica e contextualizada sobre o surgimento do pensamento social, apresentando seus autores clássicos, suas principais perspectivas teóricas e sua importância para compreensão da realidade brasileira. Tal abordagem, além de apresentar os pensamentos fundantes da sociologia, responsáveis por inaugurar o entendimento da dimensão social da realidade, propicia que se estabeleçam relações entre esses clássicos e as discussões sociológicas mais recentes e contribui para a análise crítica da realidade social.



CONTEUDOS ESTRUTURANTES	CONTEUDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
1. O Processo de Socialização e as Instituições Sociais	<ul style="list-style-type: none">• Processo de Socialização;• Instituições sociais Familiares; Escolares; Religiosas;• Instituições de Reinserção (prisões, manicômios, educandários, asilos, etc).	<p>Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises, encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias. Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes. Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno.</p> <p>Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.</p>	<p>Espera-se que os estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifiquem-se como seres eminentemente sociais;• Compreendam a organização e a influência das instituições e grupos sociais em seu processo de socialização e as contradições deste processo;• Reflitam sobre suas ações individuais e percebam que as ações em sociedade são interdependentes;



<p>2.Cultura e Indústria Cultural</p>	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades;• Diversidade cultural;• Identidade;• Indústria cultural;• Meios de comunicação de massa;• Sociedade de consumo;• Indústria cultural no Brasil;• Questões de gênero;• Culturas afro brasileiras e africanas;• Culturas indígenas.	<p>Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises, encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias. Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes. Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno. Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.</p>	<p>Espera-se que os estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifiquem e compreendam a diversidade cultural, étnica, religiosa, as diferenças sexuais e de gênero presentes nas sociedades• Compreendam como cultura e ideologia podem ser utilizadas como formas de dominação na sociedade contemporânea;• Compreendam como o conceito de indústria cultural engloba os mecanismos que transformam os meios de comunicação de massa em poderosos instrumentos de formação e padronização de opiniões, gostos e comportamentos;• Entendam o consumismo como um dos produtos de uma cultura de massa, que está relacionada a um determinado sistema econômico, político e social.
---------------------------------------	---	--	---



<p>3.Trabalho, Produção e Classes Sociais</p>	<ul style="list-style-type: none">• O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades;• Desigualdades sociais: estamentos, castas, classes sociais• Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições;• Globalização e Neoliberalismo;• Relações de trabalho;• Trabalho no Brasil.	<p>Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises, encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias. Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes. Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno. Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.</p>	<p>Espera-se que os estudantes compreendam, de forma crítica:</p> <ul style="list-style-type: none">• A diversidade das formas de trabalho em várias sociedades ao longo da história• A sociedade capitalista e a permanência de formas de organização de trabalho diversas a ela.• As especificidades do trabalho na sociedade capitalista;• Que as desigualdades sociais são historicamente construídas, ou seja, não são “naturais”, variam conforme a articulação e organização das estruturas de apropriação econômica e de dominação política;• As transformações nas relações de trabalho advindas do processo de globalização;
---	---	--	--



<p>4. Poder, Política e Ideologia</p>	<ul style="list-style-type: none">• Formação e desenvolvimento do Estado Moderno;• Democracia, autoritarismo, totalitarismo• Estado no Brasil;• Conceitos de Poder;• Conceitos de Ideologia;• Conceitos de dominação e legitimidade;• As expressões da violência nas sociedades contemporâneas.	<p>Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises, encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias. Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes. Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno. Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.</p>	<p>Espera-se que os estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Analisem e compreendam, de forma crítica, o desenvolvimento do Estado Moderno e as contradições do processo de formação das instituições políticas;• Analisem criticamente os processos que estabelecem as relações de poder presentes nas sociedades.• Compreendam e avaliem o papel desempenhado pela ideologia em vários contextos sociais.• Compreendam os diversos mecanismos de dominação existentes nas diferentes sociedades.• Percebam criticamente várias formas pelas quais a violência se apresenta e estabelece na sociedade brasileira.
<p>5. Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais</p>	<ul style="list-style-type: none">• Direitos: civis, políticos e sociais;• Direitos Humanos;• Conceito de cidadania;• Movimentos Sociais;	<p>Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises,</p>	<p>Espera-se que os estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreendam o contexto histórico da conquista de direitos e sua relação com a



	<ul style="list-style-type: none">• Movimentos Sociais no Brasil;• A questão ambiental e os movimentos ambientalistas;• A questão das ONG's.	<p>encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias. Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes. A utilização e análise de documentos oficiais, tais como: Constituição Federal, Estatuto do Idoso, Estatuto da Criança e do Adolescente, Código de Defesa do Consumidor, Direito Ambiental, dentre outros, pode ser explorada nas discussões. Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno. Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.</p>	<p>cidadania;</p> <ul style="list-style-type: none">• Percebam como direitos, que hoje se consideram “naturais”, são resultado da luta de diversos indivíduos ao longo do tempo;• Sejam capazes de identificar grupos em situações de vulnerabilidade em nossa sociedade, problematizando a necessidade de garantia de seus direitos básicos;• Compreendam as diversas possibilidades de se entender a cidadania.• Compreendam o contexto histórico do surgimento dos diversos movimentos sociais em suas especificidades.
--	--	---	---



14.2.3 Desafios Educacionais Contemporâneos e a Diversidade

História e cultura afro-brasileira, Lei 9799/95 Educação Ambiental, enfrentamento à violência contra a criança e o adolescente serão trabalhados dentro dos conteúdos básicos.

Quanto à diversidade sexual será trabalhado de forma contextualizada questionando e refletindo sobre os padrões estabelecidos pela sociedade.

A Educação Fiscal se baseia na solidariedade, na transparência e na responsabilidade fiscal e social que será integrada aos conteúdos básicos – “Grupos Sociais”.

14.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS – POR UMA PEDAGOGIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Para o desenvolvimento da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, os Conteúdos Estruturantes e os Conteúdos Básicos devem ser tratados de forma articulada. Os conteúdos serão trabalhados da maneira como eles estão apresentados na tabela de conteúdos básicos, ressaltando que esses se desdobram em conteúdos específicos, próprios da contextualização dos fenômenos estudados.

O objeto de estudo e ensino da disciplina de Sociologia são as relações que se estabelecem no interior dos grupos na sociedade, como se estruturam e atingem as relações entre os indivíduos e a coletividade. Ao se constituir como ciência, com o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo, a Sociologia tem por base a sociedade capitalista, contudo, não existe uma única forma de interpretar a realidade e esse diferencial deve fazer parte do trabalho do professor.

Quando o cuidado crítico é descurado, o resultado é sempre empobrecedor da ciência. Ou se tem uma Sociologia sistemática – conceituada como o estudo ordenado dos aspectos elementares e universais da vida social, segundo Florestan Fernandes (1970) – uma sociologia árida e a-histórica, cujos conceitos e teorias formais descolam-se da realidade por pretender descrever a ordem social manifesta e objetiva; ou se tem uma Sociologia pragmática eivada de uma ação militante



político-partidária, ou de uma ação assistencial, ambas capazes de confundir conceitos desprovidos de aportes explicativos e raízes histórico-epistemológicas.

Considera-se relevante, no exercício pedagógico da Sociologia, manter no horizonte de análise tanto o contexto histórico do seu aparecimento e a contribuição dos clássicos tradicionais, quanto teorias sociológicas mais recentes. Os elementos básicos das teorias de Durkheim, Weber e Marx precisam ser desenvolvidos levando-se em consideração o recorte temporal no qual se erige a Sociologia. Isso requer a retomada do histórico da disciplina em cada teoria trabalhada.

O tratamento dos conteúdos pertinentes à Sociologia fundamenta-se em teorias originárias diferentes, com seu potencial explicativo atrelado a posicionamentos ideológico-políticos, no sentido de visões de mundo presentes nas interpretações. Como disciplina escolar, a Sociologia crítica deve contrastar tradições diversas de pensamento, avaliando-lhes os limites e potencialidades de explicação para os dias de hoje. Ao mesmo tempo, o ensino da disciplina deve recusar qualquer espécie de síntese teórica ou reducionismo sociológico, ou seja, deve tratar pedagogicamente a contextualização histórica e política das teorias, seguindo o rigor metodológico que a ciência requer.

A abordagem dada aos conteúdos bem como a avaliação do processo de ensino-aprendizagem estarão relacionadas à Sociologia crítica, caracterizada por posições teóricas e práticas que permitam compreender as problemáticas sociais concretas e contextualizadas em suas contradições e conflitos, possibilitando uma ação transformadora do real.

Entende-se conhecimento sociológico crítico como autoconsciência científica da sociedade, tal como proposto na história da Sociologia no Brasil por Florestan Fernandes (1976a), ou seja, da Sociologia assumir o caráter de uma consciência técnica e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais. Sob essa ótica, as questões sociológicas situam-se num dado contexto histórico e, ao mesmo tempo, situam o contexto dos acontecimentos propiciados pelas relações sociais. A análise crítica deve contemplar as interpretações sistematizadas acerca de determinada realidade sob a diversidade de suas perspectivas.



Trata-se de propiciar ao aluno do Ensino Médio os conhecimentos sociológicos, de maneira que alcance um nível de compreensão mais elaborado em relação às determinações históricas nas quais se situa e, também, fornecendo-lhe elementos para pensar possíveis mudanças sociais. Pelo tratamento crítico dos conteúdos da Sociologia clássica e da contemporânea, professores e alunos são pesquisadores, no sentido de que estarão buscando fontes seguras para esclarecer questões acerca de desigualdades sociais, políticas e culturais, podendo alterar qualitativamente sua prática social.

No acompanhar o roteiro de questões pertinentes, o professor pode inspirar-se para um trabalho pedagógico que ganhe especificidade no trato da Sociologia como disciplina científica que se traduz em disciplina curricular no Ensino Médio. Uma das críticas que se faz ao ensino da Sociologia é de oscilar entre ser muito teórico e desinteressante ou de facilmente cair na banalização de questões sociais.

Qual a possibilidade de torná-lo atraente e convincente?

Em função da tradição bacharelesca da disciplina e das escassas pesquisas a respeito do ensino da Sociologia, muitas vezes nas salas de aula de Ensino Médio tem-se a reprodução direta de práticas acadêmicas. Tal prática acarreta distanciamento entre as necessidades do aluno e o desejo dos professores de efetuar um trabalho pedagógico significativo. Por outro lado, uma identidade da disciplina sociológica fica dificultada quando os temas programados são improvisados ou tratados sem rigor metodológico. O ensino deve contemplar a dinâmica dos fenômenos sociais, explicando-a para além do senso comum, de modo que favoreça uma leitura da sociedade à luz da ciência, permitindo que a dimensão analítica do conhecimento sociológico estabeleça um diálogo contínuo com as transformações socioeconômicas, culturais e políticas contemporâneas.

A ilustração dos fenômenos tratados com material e exemplos próximos à realidade do aluno favorece a percepção da realidade e estimula conhecer outras experiências.

Como se pode provar a cientificidade da Sociologia e passar isso para os alunos?

Tendo em vista a falta de tradição curricular da Sociologia no Ensino Médio, para legitimação e justificativa da disciplina, sugere-se que a disciplina seja



iniciada com uma contextualização da construção da Sociologia, enfocando a modernidade como recorte histórico necessário para essa compreensão. Faz-se necessário retomar a todo o momento a relação entre o contexto histórico dos autores clássicos, a construção de suas teorias e o conteúdo específico trabalhado para mostrar que o conhecimento sociológico não é estático e possibilitar a compreensão de fenômenos que fazem parte da prática social do educando. Esse exercício pode ser também utilizado para debater acerca dos limites e possibilidades das teorias sociológicas clássicas frente a temas atuais. A preocupação com o estabelecimento de diretrizes para a Sociologia como uma disciplina curricular no Ensino Médio segue a orientação de uma metodologia própria da disciplina científica e suplanta qualquer ideia de poder se reduzir a metodologia científica a um feixe de métodos e técnicas de investigação da realidade social.

De que modo o professor pode ser um provocador de indagações sociológicas?

Em vez de receber respostas prontas, a Sociologia pode e deve ensinar o aluno a fazer perguntas e a buscar respostas no seu entorno, na realidade social que se apresenta no bairro, na própria escola, na família, nos programas de televisão, nos noticiários, nos livros de História etc.. O professor pode despertar no aluno o sentimento de estar integrado à realidade que lhe cerca, desenvolvendo certa sensibilidade para com os problemas brasileiros de forma analítica e cogitando possíveis soluções para problemas diagnosticados. O aluno do Ensino Médio deve ser considerado em sua especificidade etária e em sua diversidade cultural; isto é, além de importantes aspectos como a linguagem, interesses pessoais e profissionais e necessidades materiais. Deve-se ter em vista as peculiaridades da região em que a escola está inserida e a origem social do aluno para que os conteúdos trabalhados e a metodologia escolhida respondam às demandas e possíveis inquietações e questionamentos desse grupo social. Por exemplo, uma escola situada nas proximidades de regiões de conflito agrário, não pode deixar de incluir em seu conteúdo programático de Sociologia o estudo de movimentos sociais do campo; assim como uma escola da região central de uma grande cidade não pode ignorar a questão da violência e da cultura urbana, considerando a grande diversidade social presente nessas coletividades.



Como a escola pode criar situações em que o ensino da Sociologia tenha também uma dimensão prática?

As técnicas do inquérito social e da entrevista são exemplos de pesquisa social que podem ser praticados pelos estudantes no próprio âmbito da escola e da família, pelo fato de suscitarem contato com a realidade de forma direcionada. Possibilitam o levantamento de questões pertinentes em nível do conhecimento comum e do conhecimento científico, inclusive fazendo uso de dados estatísticos, além de permitirem o confronto das perspectivas teóricas em aproximações com a realidade local e localizada. O ensino da Sociologia pressupõe metodologias que coloquem o aluno como sujeito de seu aprendizado, provocado a relacionar a teoria com o vivido, a rever conhecimentos prévios e a reconstruir saberes. Espera-se que seja constante o exercício do “estranhamento”, que leve os educandos a “desnaturalizar” (pré)conceitos sobre os fenômenos sociais, compreendendo-os como construções históricas, passíveis de sofrerem transformações.

No nível médio de ensino, quais são as principais capacidades que o currículo de Sociologia pode desenvolver nos alunos?

Ao aprender a questionar sobre a sociedade, o estudante amplia a visão que tem de seu papel na comunidade, adquire significados concretos para sua vida e desenvolve o pensamento crítico no cotidiano. No contato do aluno com a sua realidade, confrontando-a com outras, a Sociologia desenvolve a capacidade de raciocínio e ensina a avaliar a realidade de diferentes perspectivas. Ao ampliar a capacidade de interpretação dos fenômenos sociais, professor e alunos poderão superar o senso comum e nele reconhecer o ponto de chegada do conhecimento, como proposto por Sousa Santos (1998). Ao estudar Sociologia pelo caminho da reflexão crítica, contrastante dos fenômenos e de suas interpretações, desenvolve-se uma percepção social apoiada em posicionamento cognitivo e maior sensibilidade em face da realidade social desigual.

Qual é a importância da Sociologia e do seu ensino?

Na perspectiva de que todo conhecimento é histórico e guarda um potencial de mudança da realidade, quando se investe tempo e recursos na formação humanística e crítica de um jovem, ele será um agente mais consciente do seu papel social, não apenas com vistas à remuneração e status que possa auferir. Com certeza, conquistará a condição de cidadão muito antes de se tornar adulto. E



para a cidadania é importante que ele se sinta um entre iguais e não apenas um entre outros com os quais não se identifica. Como se expressa Sarandy (2001): “Quando o aluno compreende que os cheiros, os gestos, as gírias, as tensões e conflitos, as lágrimas e alegrias, enfim, o drama concreto dos seus pares, é em grande medida resultante de uma configuração específica de seu mundo, então a Sociologia cumpriu sua finalidade pedagógica”.

De que recursos didático-pedagógicos podem se valer as aulas de Sociologia?

As aulas de Sociologia podem ser atraentes e despertar nos alunos processos e identificação de problemas sociais que estão de forma jornalística presentes nos meios de comunicação. Como encaminhamentos metodológicos básicos para o ensino são propostos:

- Aulas expositivas dialogadas; aulas em visitas guiadas a instituições e museus, quando possível;
- Exercícios escritos e oralmente apresentados e discutidos;
- Leituras de textos: clássico-teóricos, teórico-contemporâneos, temáticos, didáticos, literários, jornalísticos;
- Debates e seminários de temas relevantes fundamentados em leituras e pesquisa: pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica;
- Análises críticas: de filmes, documentários, músicas, propagandas de TV; análise crítica de imagens (fotografias, charges, tiras, publicidade), entre outros.

Destacam-se aqui alguns encaminhamentos metodológicos para o ensino de Sociologia, os quais devem ser trabalhados com rigor metodológico para a construção do pensamento científico e o desenvolvimento do espírito crítico: pesquisa de campo; análise crítica de filmes e vídeos; leitura crítica de textos sociológicos.

Pesquisa de campo e a iniciação no campo da pesquisa

A pesquisa de campo pode ser iniciada antes ou depois de se apresentar o conteúdo a ser desenvolvido. Quando a pesquisa preceder a apresentação do conteúdo, os resultados obtidos devem servir como base para problematizações a serem desenvolvidas. Se a pesquisa suceder o desenvolvimento dos conteúdos, os



resultados deverão comprovar ou refutar o que foi discutido à luz das teorias sociológicas.

Cabe ao professor a proposição e organização da pesquisa, porém, ele poderá contar com a contribuição dos alunos para definição do tema e do enfoque ou recorte a ser privilegiado. O professor deve estabelecer os contatos sociais prévios e conhecer o lugar onde a pesquisa será realizada, bem como assegurar-se da viabilidade de seu desenvolvimento.

Deverá ser elaborado, pelos educandos, um pré-projeto de pesquisa a partir de referências bibliográficas indicadas pelo professor. A confecção de um roteiro de observação e/ ou de entrevista deverá se basear na bibliografia de referência, bem como no que se deseja, efetivamente, pesquisar. Tal roteiro deverá ser previamente analisado pelo docente a fim de verificar as condições para sua aplicabilidade e uma coleta segura dos dados pretendidos.

A ida a campo para levantamento dos dados deverá ser pré-agendada. Faz-se necessária a organização dos dados levantados, o que pode ser feito por meio da confecção de tabelas ou gráficos, apresentados para o restante da turma. O trabalho com os resultados obtidos não deve se encerrar nos aspectos estatísticos apenas, mas deve ser objeto de análise, relacionado com os conteúdos desenvolvidos ou a desenvolver.

Na impossibilidade de efetuar a pesquisa de campo por diversos motivos – proibição por parte dos pais e/ou responsáveis; distância da casa do educando até o local da pesquisa; custo de deslocamento impraticável, dentre outros – é possível lançar mão de outros recursos, como visitas a museus, parques ecológicos e até mesmo uma caminhada pelos arredores da escola, desde que o aluno seja levado a articular aquilo que for apreendido neste exercício aos conteúdos desenvolvidos em aula.

Filmes e vídeos sob um olhar crítico

Um filme deve ser entendido também como texto e, como tal, é passível de leitura pelos alunos. Os filmes são dotados de linguagem própria e compreendê-los não significa apenas apreciar imagens e sons. É preciso que o professor proponha uma interpretação analítica e contextual e, assim sendo, alguns passos devem ser seguidos:



- a escolha do filme não deve estar relacionada somente ao conteúdo, mas também à faixa etária e o repertório cultural dos alunos;
- aspectos da ficha técnica do filme devem estar incluídos na atividade como o ano, o local de produção, a direção, premiações, assunto da obra, onde e quando se passa;
- a elaboração de um roteiro que contemple aspectos fundamentais para o conteúdo em estudo possibilitará uma melhor compreensão do trabalho, chamando a atenção dos alunos para questões sociológicas que possam estar correlacionadas;
- a discussão das temáticas contempladas deve estar articulada às teorias sociológicas e à realidade histórica referida;
- a sistematização das análises a partir do filme e/ou vídeo, pode ser feita por meio da produção de um texto ou de outro meio de expressão – visual, musical, literário – para completar a atividade.

Leitura e análise de textos sociológicos

É muito importante propor a leitura e análise de textos sociológicos que não se limitem aos livros didáticos. Os excertos dos textos sociológicos que forem utilizados deverão ser contextualizados a fim de que o aluno possa compreendê-los no conjunto da obra do autor, percebendo a historicidade de sua construção e a intencionalidade das ideias desenvolvidas pelo autor. Essas ações precisam ser empreendidas a fim de que o texto não seja tomado como verdade absoluta, nem como resposta a todas as problemáticas acerca do conteúdo trabalhado.

Levar o estudante a compreender que escritos abordam aspectos de um problema de determinada realidade, evidenciando quais são os aspectos tratados e quais são os outros possíveis. Recomenda-se articular os excertos dos textos sociológicos acadêmicos a textos de livros didáticos, procurando garantir a cientificidade do conteúdo trabalhado, adequando-o ao universo cultural do aluno.

A utilização de textos teórico-sociológicos pode subsidiar o desenvolvimento teórico dos conteúdos. O exercício de análise desses textos acadêmicos propicia uma aproximação do educando com a linguagem própria das Ciências Sociais.

Destaca-se que textos literários contextualizados e articulados com o conhecimento sociológico enriquecerão as discussões da disciplina. A fim de



subsidiar teoricamente a ação docente, as escolas públicas do Paraná contam com um acervo bibliográfico formado pela Biblioteca do Professor, pela Biblioteca do Ensino Médio e pela Biblioteca de Temas Paranaenses. Nelas, estão disponíveis fontes de pesquisa para o professor, seja para seu próprio estudo e aperfeiçoamento, seja como material para dar suporte ao trabalho com os alunos.

14.4 AVALIAÇÃO

A avaliação no ensino de Sociologia, na proposta pedagógica curricular, pauta-se numa concepção diagnóstica, contínua e processual, onde os objetivos da disciplina estejam afinados com os critérios de avaliação propostos pelo professor em sala de aula. Concebendo a avaliação como mecanismo de transformação social e articulando-a aos objetivos da disciplina, pretende-se a efetivação de uma prática avaliativa que vise “desnaturalizar” conceitos tomados historicamente como irrefutáveis e propicie o melhoramento do senso crítico e a conquista de uma maior participação na sociedade.

Pelo diálogo suscitado em sala de aula, com base em leitura teórica e ilustrada, a avaliação da disciplina constitui-se em um processo contínuo de crescimento da percepção da realidade à volta do aluno e faz do professor, um pesquisador. De maneira diagnóstica, a avaliação formativa deve acontecer identificando aprendizagens que foram satisfatoriamente efetuadas e também as que apresentaram dificuldades, para que o trabalho docente possa ser reorientado.

Nesses termos, a avaliação formativa deve servir como instrumento docente para a reformulação da prática através das informações colhidas. A avaliação também se pretende continuada, processual, por estar presente em todos os momentos da prática pedagógica e possibilitar a constante intervenção para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O caráter diagnóstico da avaliação, ou seja, a avaliação percebida como instrumento dialético da identificação de novos rumos, não significa menos rigor na prática de avaliar. Transposto para o ensino da Sociologia, esse rigor almejado na avaliação formativa, conforme Luckesi (2005) significa considerar como



critérios básicos: a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada teoricamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) a mudança na forma de olhar e compreender os problemas sociais.

Os instrumentos de avaliação em Sociologia, atentando para a construção da autonomia do educando, acompanham as próprias práticas de ensino e aprendizagem da disciplina e podem ser registros de reflexões críticas em debates, que acompanham os textos ou filmes; participação nas pesquisas de campo; produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, dentre outras possibilidades. Várias podem ser as formas, desde que se tenha como perspectiva ao selecioná-las, a clareza dos objetivos que se pretende atingir, no sentido da apreensão, compreensão, reflexão dos conteúdos pelo aluno e, sobretudo, expressão oral ou escrita da sua percepção de mundo. Assim, a avaliação em Sociologia busca servir como instrumento diagnóstico da situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para uma efetiva aprendizagem.

Estudar, aprender e ensinar Sociologia exige posicionamentos teórico-metodológicos claros e concisos e também um posicionar-se frente à realidade apresentada pelo conhecimento produzido. Não é esta uma questão de aplicação direta, pragmática ou de ordenamento social, mas um “fazer avançar” ideias em relação aos fenômenos sócio-históricos. São as explicações, as interpretações sobre o real que fornecem os instrumentos para o mundo ser transformado, recriado em novas bases.

A forma de agir metodologicamente no ensino da Sociologia em nível médio aproxima estudantes e professores nas indagações e esses da realidade social devolvendo o conhecimento científico. Cabe ao ensino das diversas disciplinas curriculares no Ensino Médio e, também da Sociologia, despertar a consciência da força dessas mudanças.

Demonstrar nexos de responsabilidade entre a ciência e a política pode devolver aos professores e alunos, a dimensão social desse conhecimento nos currículos de Sociologia. A pesquisa integrante da Sociologia, não sendo neutra nem pura, imparcial ou comprometida, tem um papel social de importância no



Ensino Médio das escolas brasileiras: dar respostas simples a perguntas simples. O que se apresenta de forma complicada pode não conter bem qualquer formulação.

As contribuições sobre a disciplina requerem visões e interpretações de maior compreensão e menor margem de equívocos ou reducionismos. A iniciação metodológica da Sociologia na escola deve passar pela simplicidade, ainda que se lide com a complexidade.



REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **A indústria cultural. Televisão, consciência e indústria cultural.** In: COHN, G. (Org.). Comunicação e indústria cultural. 5.ed. São Paulo: T.A.Queiroz, 1987.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

BAUMAN, Z. **Por uma sociologia crítica: um ensaio sobre o senso comum e emancipação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BERGER, P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BOTTOMORE, T.(Ed.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BOUDON, R. **O lugar da desordem.** Lisboa: Gradiva, 1990.

BOURDIEU, P. **O Camponês e seu corpo.** In: Revista de Sociologia e Política. Curitiba, 26 p. 83-92. jun.2006.

_____. **O poder simbólico.** Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Science de la science et reflexivité: cours du College de France 2000-2001.** Paris: Éditions Raisons d'agir, 2001.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino.** São Paulo: Francisco Alves, 1975.

_____.; _____.; CHAMBOREDON, J. C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.



CASTELLS, M. **A sociedade em rede; a era da informação: economia, sociedade e cultura.** 3.ed. v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COHN, G. (Org.). **Sociologia: para ler os clássicos.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva.** In: Os Pensadores. v. XXXIII, São Paulo: Editor Victor Civita, 1973.

COSTA PINTO, L. **Sociologia e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DOMINGUES, J. **Teorias sociológicas no século XX.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DUARTE, L. **Pouca vergonha, muita vergonha: sexo e moralidade entre classes trabalhadoras urbanas.** In: LOPES, J. (Org.). Cultura e identidade operárias. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987.

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo.** 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Ética e poder na sociedade da informação.** 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia.** 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

_____. **De la división del trabajo social.** Buenos Aires: Schapire Editor, 1973a.

_____. **O suicídio: estudo sociológico.** Lisboa: Editorial Presença, 1973b.

_____. **As regras do método sociológico.** 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.



DUVIGNAUD, J. **La Sociología**. Barcelona: Anagrama, 1974.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

ENGELS, F. **Dialéctica da natureza**. 2.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

ELSTER, J. **Peças e engrenagens das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Dumará, 1994.

FERNANDES, F. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

_____. **Elementos de uma sociologia teórica**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

_____. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1972.

_____. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1976a.

_____. **A sociologia numa era de revolução social**. 2 ed. São Paulo: Zahar Editores, 1976b.

FORACCHI, M. (org). **Karl Mannheim: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. 3 volumes. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GALLINO, L. **Dizionario di Sociologia**. Torino: TEA, 1993.

GIDDENS, A. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Capitalismo e moderna teoria social: uma análise das obras de Marx, Dukheim e Max Weber**. Lisboa: Editorial Presença, 1990.



GIDDENS, A; TURNER, J.(Orgs.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP,1999.

GOHN, M. da G. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Poder, política e partido**. Coletânea organizada por SADER, E. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

GUELFY, W. **A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. In: Os Pensadores. v.XLVIII. São Paulo: Editor Victor Civita, 1975.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Mudança estrutural na esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1993.

HEILBORN, M. L; SORJ, B. **Estudos de gênero no Brasil**. In: MICELI, S.(Org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). v. II. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999.

IANNI, O. **Sociologia e sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975.



_____. **A era do globalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **A sociologia numa época de globalismo.** In: FERREIRA, L.(Org.). A sociologia no horizonte do século XXI. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTELLI, S. **A religião na sociedade pós-moderna: entre a secularização e a dessecularização.** São Paulo: Paulinas, 1995.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** In: Os Pensadores. v. XXXV. São Paulo: Editor Victor Civita, 1974.

_____. **O capital: crítica da economia política.** 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MERTON, R. **Sociologia: teoria e estrutura.** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

MEUCCI, S. **Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas.** Mediações, UEL, Londrina, 2008. (no prelo)

_____. **A experiência docente de Gilberto Freyre na escola normal de Pernambuco (1929-1930).** Caderno CRH, Salvador, v.18, n.44, p. 207-214, maio/ago., 2005.



MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORIN, E. **Sociologia: a sociologia do micros social ao macroplanetário**.
Apartado 8: Publicações Europa-América, [1984], edição s.d.

_____. **Ciência com consciência**. Apartado 8, Lisboa: Europa-América, 1994.

OLIVEIRA, M. (Org.) **As Ciências Sociais no Paraná**. Curitiba: Pretexto, 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná: Sociologia**, 2008.

PARSONS, T. **Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas**. São Paulo: Pioneira, 1969.

PEREIRA, L; FORACCHI, M.(Orgs.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia**. 6.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

PRZEWORSKI, A. **Marxismo e escolha racional**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n.6, v.3, p. 5-25, fev.1988.

REX, J. **Problemas fundamentais da teoria sociológica: possibilidades de aplicação de uma metodologia científica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SANTOS, M. B. dos. **A sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio**.
In: CARVALHO, L. de. (Org.). Sociologia e ensino em debate. Ijuí: Ed. Univ. Ijuí, 2004.

SARANDY, F. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio**.
Revista Espaço Acadêmico, Vitória, ano 1, n. 5, out. 2001.
Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm> Acessado em 14 maio 2008.

SARTY, C. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**.
Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHUTZ, A. **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.



SILVA, I. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)**. São Paulo, 2006. 280 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 10. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

STAVENHAGEN, R. **Estratificação social e estrutura de classes**. In: VELHO, O; PALMEIRA, M; BERTELLI, A. (Orgs.). **Estrutura de classes e estratificação social**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

TOUCHARD, J.(dir). **História das idéias políticas**. v. V. Lisboa: Publicações Europa-América, 1970.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VERÓN, E. **Ideologia, estrutura e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.

VIANNA, L. W; CARVALHO, M. A. de; MELO, M. **As Ciências Sociais no Brasil: a formação de um sistema nacional de ensino e pesquisa**. BIB, Rio de Janeiro, n. 40, p. 27-64, 2. sem. 1995.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VILLAS BÔAS, G. **A tradição renovada; reflexões sobre os temas das Ciências Sociais no Brasil, 1945-1964**. In: BOMENY, H.; BIRMAN, P. (Orgs.). **As assim chamadas ciências sociais**. Rio de Janeiro: UERJ; Relume Dumará, 1991.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

_____. **Sobre a teoria das Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

_____. **Economia y sociedad**. Bogotá: Fondo de Cultura econômica, 2 volumes, 1977.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

513

PROPOSTA CURRICULAR

Curso Técnico em Enfermagem

CURITIBA
2009



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

514

PROPOSTA CURRICULAR ANATOMIA E FISILOGIA APLICADA A ENFERMAGEM

**CURITIBA
2009**



1 ANATOMIA E FISIOLOGIA APLICADA À ENFERMAGEM

1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ANATOMIA E FISIOLOGIA APLICADA À ENFERMAGEM

É fundamental o conhecimento teórico da estrutura anátomo-fisiológica do corpo humano para um desenvolvimento adequado das demais disciplinas inerentes ao curso. O técnico em enfermagem necessita estar apto a correlacionar as patologias mais importantes e comuns com os desequilíbrios apresentados no funcionamento do corpo humano, auxiliando assim seu entendimento dos procedimentos e interferências para a recuperação do cliente.

1.2 CONTEÚDOS

1.2.1 Conteúdos Estruturantes

Conceitos básicos de anatomia e fisiologia; Estruturas dos órgãos que compõem o corpo humano; Funcionamento dos sistemas orgânicos; Correlação entre o estudo da anatomia e fisiologia humana à prática da enfermagem.

1.2.2 Conteúdos Específicos

Aspectos éticos e históricos do estudo do corpo humano; O corpo Humano: Constituição (células, tecidos, órgãos e sistemas); Divisões e planos; Sistema Músculo Esquelético: Ossos, Músculos e Cartilagens, Articulações, Pele e anexos; Sistema Respiratório: Órgãos e funções, Processo da respiração; Sistema circulatório: Sangue, Coração e vasos sangüíneos, Pequena e grande circulação, Linfa; Sistema Digestório: Órgãos e funções, Processo de digestão; Sistema Urinário e Excretor: Órgãos e funções, Processo de filtragem do sangue, Composição da urina; Sistema Nervoso: Sistema Nervoso Central, Sistema Nervoso Periférico, Sistema Nervoso Autônomo, Órgãos dos Sentidos (visão, paladar, olfato, audição e tato); Sistema Endócrino: Hipófise, Tireóide, Paratireóide, Supra Renais, Pâncreas, Ovários, Testículos; Sistema Reprodutor: Órgãos e funções, Reprodução.



1.3 METODOLOGIA

A disciplina será conduzida de forma a que conceitos pré-existentes nos alunos sejam utilizados na formação dos novos conceitos a serem apreendidos, de forma tal que o professor possibilite a criação de zonas de desenvolvimentos proximal nos alunos, mediando a aprendizagem do mesmo. As estratégias serão programadas dentro das possibilidades didáticas que se adaptem ao contexto e que permitam a interdisciplinaridade dentro do curso.

1.4 AVALIAÇÃO

A avaliação acompanhará todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma a identificar possíveis problemas nesse processo, a fim de saná-los precocemente, propiciando ao aluno a apropriação do saber.

Nesse processo de avaliação serão utilizados diferentes instrumentos, “que permitam a **auto-avaliação**, a **avaliação interpares** e outras **estratégias** (relatórios, provas escritas subjetivas/objetivas, observação sistemática, elaboração de textos/artigos, diferentes formas de pesquisa, entre outras), que possibilitem ao aluno analisar sua progressão na aprendizagem, e, aos professores, replanejarem intervenções oportunas que garantam a superação de problemas e dificuldades diversas” (GODOY, 2002).



REFERÊNCIAS

AMABIS, J. Mariano; MARTHO, Gilberto R. Fundamentos da biologia moderna. São Paulo: moderna, 1999.

GARDNER, Ernest, et al. Anatomia. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 1998.

GUYTON, H. Tratado de Fisiologia Médica. Rio de Janeiro; Guanabara Koogan, 1999.

ANATOMIA E FISIOLOGIA HUMANAS . Curitiba: ETECLA, 1983

GARDNER; GRAY; O'RAHILLY. Anatomia . 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1971.

GONÇALVES, R.P.; FERREIRA, A L.M.; VALDER, R. de Anatomia para enfermagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. 189 p.

Grande Atlas de Anatomia – Anatomia . São Paulo: Editora Parma ed. .

KAWAMOTO, E.E. Anatomia e fisiologia humana. São Paulo: EPU, 1988.

VON BRANDIS, H.J. Anatomia e fisiologia para profissionais da equipe de saúde. São Paulo: EPU, 1977.

SOBOTTA – Atlas de Anatomia Humana. Tradução de WERNEK, H. – 21ª ed. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan S.A. vol. 1 e 2, 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: instrumentalizando a ação profissional 2 / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 156 p. : il.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

518

PROPOSTA CURRICULAR ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

**CURITIBA
2009**



2 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

A atuação da enfermagem em pediatria e hebiatria é fundamental para conhecer as fases da criança e adolescente e como tratá-la em cada uma destas fases, o futuro do profissional que se envolve seriamente neste matéria descobre o encanto da criança e do adolescente e descobre os mitos e verdades sobre ela.

2.2 CONTEÚDOS

2.2.1 Conteúdos Estruturantes

História das necessidades básicas humanas para a criança e ao adolescente; crescimento e desenvolvimento; parâmetros vitais; assistência integral e humanizada de enfermagem nas afecções clínicas e cirúrgicas; acidentes mais comuns; violência; saúde escolar, farmacologia; emergência em pediatria.

2.2.2 Conteúdos Específicos

História da Pediatria necessidades básicas humanas;; Estatuto da criança e do adolescente; Crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente; Programa de Assistência Integral e humanizada à saúde da criança e do adolescente e família, gravidez na adolescência; Organização, estrutura e funcionamento da unidade pediátrica; Assistência integral e humanizada de enfermagem à criança e ao adolescente e família, com afecções clínicas e cirúrgicas; Apoio diagnóstico em pediatria; Administração de medicamentos em pediatria; Nutrição infantil / Aleitamento materno e alimentação complementar; SSVV em pediatria, medidas antropométricas; Assistência integral e humanizada de enfermagem em saúde do escolar; Recreação; Prevenção de acidentes na infância; Violência na infância; Emergência em pediatria.



2.3 METODOLOGIA

Promover a interação entre teoria e prática, analisando e tendo uma mentalidade crítica no trabalho com a criança e o adolescente, podendo entender os diferenciais destas fases e podendo atuar com a sensibilidade que esta área exige. O professor atua como facilitador entre estas ações, questionando e problematizando as ações a serem executadas.

2.4 AVALIAÇÃO

Realizar-se-á através de estudos de caso, avaliações teóricas, e seminários que estimulam o desenvolvimento do raciocínio e da crítica. Sempre será trabalhado com realidade do dia a dia, isto o trará para perto da atividade na unidade assim terá maior facilidade para assimilar a teoria inserindo-a na prática.



REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: saúde da mulher, da criança e do adolescente / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 160

CURSINO, M. R. (Coord.) Assistência de enfermagem em pediatria. São Paulo: Sarvier, 1992

OLIVEIRA, V. B. (org) ; et al.; O brincar e a criança do nascimento aos 6 anos. 4 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

REGO, J.D.; Aleitamento materno. São Paulo: 2002.

SANTOS, I. S. Guia curricular para a formação de auxiliares de enfermagem. Escola de enfermagem da UFMG/ Proden, 1995.

SCHIMITZ, E. M. R.; et al. A enfermagem em pediatria e puericultura. São Paulo: Atheneu, 2002.

VIEGAS, D. Neonatologia para o estudante de pediatria e de enfermagem pediátrica. São Paulo: Atheneu, 1996.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004

MARCONDES, E. Pediatria Básica. 8.ed. São Paulo: Sarvier, 1994. V 1 e 2.

RUSSO, R.G.; SOUTO, E.Q.; TORRES, A P (Colab). Manual de procedimentos para auxiliar de enfermagem em pediatria. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1981. 216p.



SCHMITZ, E.M.R. et alii. A enfermagem em pediatria e puericultura. Rio de Janeiro: Atheneu, 1.989.

SCHVARTSMAN, S. Medicamentos em Pediatria. 3.ed. São Paulo: Sarvier, 1986.
STEINSCHNEIDER, R.; PERIVIER, A. COLAB. Pediatria. Rio de Janeiro : Masson, 1981. 270p

WALEY, L.F.; WONG, D. L. Enfermagem pediátrica : elementos essenciais a intervenção efetiva. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. 910p.

WONG, D. L. Enfermagem pediátrica: elementos essenciais à intervenção efetiva. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

TIBA, I.; Adolescência o despertar do sexo um guia para entender o desenvolvimento sexual e afetivo nas novas gerações. 14 ed. São Paulo: 1994.

Associação Brasileira de Enfermagem. Adolescer: compreender, atuar, acolher: Projeto Acolher_ Brasília: ABEn, 2001. 304 p.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

523

PROPOSTA CURRICULAR ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM A PACIENTES CRÍTICOS

**CURITIBA
2009**



3 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM A PACIENTES CRÍTICOS

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM A PACIENTES CRÍTICOS

É uma das matérias que vai diferenciar o técnico do auxiliar de enfermagem, pelo aprofundamento teórico e conhecimento específico das áreas críticas: UTI, queimados e transplantes.

3.2 CONTEÚDOS

3.2.1 Conteúdos Estruturantes

Estrutura, organização e funcionamento da Unidade de Terapia Intensiva; Assistência integral e humanizada de enfermagem ao paciente crítico nas diferentes fases do ciclo vital.

3.2.2 Conteúdos Específicos

Organização, estrutura e funcionamento das unidades de internação de alta complexidade (UTI, Hemodiálise, queimados); Assistência integral e humanizada de enfermagem na promoção, prevenção e recuperação e reabilitação da saúde do paciente em situação de risco; As relações interpessoais com o cliente, família e a equipe multidisciplinar frente a situações de alta complexidade; Afecções clínicas e cirúrgicas graves mais comuns. Apoio diagnóstico a pacientes críticos; Assistência integral e humanizada de enfermagem na ventilação assistida, monitorização cardíaca, hemodinâmica invasiva e nutrição parenteral total; transferência de Unidade de Internação.

3.3 METODOLOGIA

Promover a interação entre teoria e prática, analisando e tendo uma mentalidade crítica no trabalho dentro de uma Unidade de Terapia Intensiva, O



momento é de questionamento muito mais teórico pois contribuirá para o seu diferencial como técnico de enfermagem. O professor atua como facilitador entre estas ações, questionando e problematizando as ações a serem executadas.

3.4 AVALIAÇÃO

Realizar-se-á através de estudos de caso, trabalhos dentro do laboratório, avaliações teóricas, e seminários que estimulam o desenvolvimento do raciocínio e da crítica. Trabalharão com situação vividas dentro da área crítica, para assim poderem questionar e entender a evolução deste tipo de paciente.



REFERÊNCIAS

- UENISHI, E.K. Enfermagem médico cirúrgica em unidade de terapia intensiva. São Paulo: SENAC, 1994.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Saúde. Protocolo de gestação de alto risco . 3ªed. Curitiba:SESA,2002
- BRUNNER, L. S.; SUDDARTH, D. S. Tratado de Enfermagem médico-cirúrgica . 9ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002
- ASPERHEIM, M.K- Farmacologia para enfermagem, 7 edição .Rio de Janeiro:Guanabara Koogan, 1994
- MINISTÉRIO DA SAÚDE- Protocolos da Unidade de Emergência. 10 edição, 2002
- CARVALHO, A . B. R. de (org.) et al. Rotinas de Neonatologia. Londrina :EDUEL, 2002
- CINTRA, E. A ; NISHIDA V. M.; NUNES, W. A; Assistência de enfermagem ao paciente gravemente enfermo. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 2001.
- CASTELLI, M. Enfermagem no Centro de Terapia Intensiva Pediátrica. São Paulo: Editora Rocca, 1998.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

527

PROPOSTA CURRICULAR ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM À SAÚDE DA MULHER

**CURITIBA
2009**



4 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM À SAÚDE DA MULHER

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM À SAÚDE DA MULHER

Na sociedade atual, a mulher deve assumir a sua postura de ser humano e exercer a sua atividade de acordo com a sua situação social. Já não se pode pensar numa mulher submissa, contudo ela deve compreender sua função social e partir para uma igualdade de participação, tanto no contexto social, como no econômico, tendo em vista que sua atuação de igualdade cada vez mais se concretiza. A violência contra a mulher constitui violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais e limita todas ou parcialmente a observância, gozo e exercício de tais direitos e liberdades. Compreender e conhecer melhor a mulher do século XXI. Fornecer conhecimentos básicos das doenças ginecológicas e obstétricas, abordando os aspectos etiológicos, fisiopatológicos, diagnósticos e tratamento

4.2 CONTEÚDOS

4.2.1 Conteúdos Estruturantes

História da política pública; Assistência integral e humanizada de enfermagem nos programas de atenção integral à saúde da mulher; Assistência integral e humanizada de enfermagem nas afecções ginecológicas, no ciclo gravídico e puerperal, no período neonatal e nas complicações obstétricas; Climatério.

4.2.2 Conteúdos Específicos

Saúde da mulher e gênero; Políticas públicas de atenção à saúde da mulher; Saúde reprodutiva e Planejamento familiar; Gravidez e desenvolvimento fetal; Intercorrências no ciclo gravídico: Infecção do trato urinário; Doenças hipertensivas específicas da gestação; Síndromes hemorrágicas; Diabetes gestacional, Trabalho de parto prematuro; Isoimunização pelo fator Rh, DST/AIDS e outros; Aleitamento Materno; Organização, estrutura e funcionamento das unidades obstétrica e



neonatal; Assistência integral e humanizada de enfermagem à saúde da mulher: pré-natal (normal e alto risco), parto, puerpério, complicações obstétricas, afecções ginecológicas, ações preventivas e imunização; Assistência integral e humanizada de enfermagem ao recém-nascido. Alojamento conjunto; Climatério e menopausa; Violência à mulher.

4.3 METODOLOGIA

O professor atuará como mediador no processo ensino-aprendizagem. Isso fará com que ele propicie a atividade do aluno. Será empregada a metodologia problematizadora, já que a produção do conhecimento do homem é resultado da ação do homem.

4.4 AVALIAÇÃO

Este processo está relacionado com o processo de aprendizagem, sendo sua parte integrante e fundamental, estabelecido de forma contínua, e permitindo, quando necessário, readequar o processo de aprendizagem, até que seus objetivos finais sejam atingidos. Proporcional também à avaliação do professor e adequação dos métodos, quando necessário, funcionando como feedback. Lembrar em todo momento que o propósito real da avaliação não é premiar ou punir o aluno, mas ajudá-lo a conhecer seu progresso real no difícil caminho da aprendizagem.



REFERÊNCIAS

- Anticoncepção: manual de orientação. Disponível em: <http://www.febrasgo.com.br/> ou <http://www.anticoncepção.com.br>
- BURROUGHS, A . Uma introdução à enfermagem Materna. 6ª ed..Porto Alegre: Artes Médicas.1995
- BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: saúde da mulher, da criança e do adolescente / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 160 p. : il.
- CARVALHO, A . B. R. de (org.) et al. Rotinas de Neonatologia. Londrina :EDUEL, 2002
- COLLET, N. ROCHA, S. M. M.. Transformações no ensino das técnicas em enfermagem pediátrica. Goiânia: AB, 1996.
- HALBE,H.W. Tratado de Ginecologia. Edição revisada. São Paulo: Roca.1990.
- LARGURA, M. Assistência ao Parto no Brasil. São Paulo, 1998.
- LOURO,L.G. Gênero,Sexualidade e Educação- Uma perspectiva pós-estruturalista.2 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 1998.
- KENNER, C.; Enfermagem Neonatal. [trad. Da 2. Ed. Original]; revisão técnica, Maria Isabel Carmagnani – Rio de Janeiro:: Reichmann & Affonso editora, 2001.
- KING, F.S. Como ajudar as mães a amamentar. Londrina: UEL, 1991.
- MARIN, H. de F.; PAIVA, M.S.; BARROS, S.M.O de. Aids e enfermagem obstétrica. São Paulo: EPU, 1991
- MARTINS FILHO, J. Como e porque amamentar. São Paulo: Sarvier, 1984.
- Ministério da Saúde. Assistência pré-natal, manual técnico. 5 ed. Brasília, DF, 2000
- REGO, J.D.; Aleitamento materno. São Paulo: 2002.
- REZENDE, J. de. Obstetrícia . 7.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995. 1361p.
- VIEGAS, D. , Neonatologia para o estudante de pediatria e de enfermagem pediátrica. São Paulo: Atheneu, 1996.
- ZIEGEL, E.E.; CRANLEY,M. S. Enfermagem obstétrica. 8.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1985. 696p.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

531

PROPOSTA CURRICULAR

ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM CIRÚRGICA

CURITIBA
2009



5 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM CIRÚRGICA

5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM CIRÚRGICA

A atuação na enfermagem cirúrgica tem um caráter de minimização dos riscos cirúrgicos, contribuindo para a sobrevivência do paciente no Centro Cirúrgico e Central de Materiais. É, portanto, importante ao futuro profissional o estudo dessa disciplina.

5.2 CONTEÚDOS

5.2.1 Conteúdos Estruturantes

História da cirurgia e sua evolução; Estrutura, organização e funcionamento da Unidade Cirúrgica, Centro Cirúrgico e Recuperação anestésica; Central de Materiais; Assistência integral e humanizada de enfermagem à pacientes cirúrgicos nos períodos pré, trans e pós-operatório; Tipos de cirurgias e a assistência de enfermagem específica; Identificação e atuação nas complicações pós-operatórias, tipos de anestésias e complicações.

5.2.2 Conteúdos Específicos

Aspectos bio-psico-social do paciente cirúrgico nos diferentes ciclos de vida; Terminologias cirúrgicas; Classificação das cirurgias quanto à indicação, finalidade e potencial de contaminação; Fatores de risco para infecção cirúrgica: ligadas ao paciente, ambiente, material e equipe; Assistência integral e humanizada de enfermagem no período pré-operatório: admissão, exames pré-operatórios, preparo e transporte do paciente ao centro cirúrgico; Organização, estrutura e funcionamento da unidade de internação cirúrgica, do centro cirúrgico e da recuperação anestésica; Preparo do ambiente para o procedimento cirúrgico, circulação da sala, controle de gastos de materiais e insumos; Paramentação e instrumentação cirúrgica; Assistência integral e humanizada de enfermagem ao paciente durante o procedimento anestésico: tipos de anestesia, principais anestésicos e analgésicos,



posicionamento para anestesia, principais complicações anestésicas; Assistência integral e humanizada de enfermagem ao paciente durante o procedimento cirúrgico: recepção do paciente, posições cirúrgicas, monitorização do paciente e anotações de enfermagem; Assistência integral e humanizada de enfermagem ao paciente durante a recuperação anestésica e pós-operatório; Complicações pós-operatórias; Cuidados de enfermagem com: curativos, drenos, sondas, estomas, trações e outros; Central de material: organização, estrutura, funcionamento, processamento dos artigos médicos hospitalares e controle de qualidade; Relações interpessoais com o cliente, família e a equipe multidisciplinar; Educação em saúde, orientação para alta hospitalar.

5.3 METODOLOGIA

O professor atuará como mediador no processo ensino-aprendizagem. Isso fará com que ele propicie a atividade do aluno. Será empregada a metodologia problematizadora, já que a produção do conhecimento do homem é resultado da ação do homem.

5.4 AVALIAÇÃO

Realizar-se-á através de estudos de caso, que estimulam o desenvolvimento do raciocínio e da crítica. Na origem do conhecimento está colocado um problema (oriundo de uma realidade). Quando mais próximo for o processo de elaboração e direção por parte do conhecimento, maiores serão as possibilidades de uma assimilação eficaz.



REFERÊNCIAS

- BEYERS, M. Enfermagem médico-cirúrgica: tratado de prática clínica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: saúde do adulto: assistência cirúrgica: atendimento de emergência / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 96 p.
- BRUNNER, L. S.; SUDDARTH, D. S. Tratado de enfermagem médico – cirúrgica . 9.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. v.1 e 2
- DICIONÁRIO DE ESPECIALIDADES FARMACÊUTICAS: DEF 03/04. 27.ed. Rio de Janeiro: Ed.Pub. Científicas, 2004.
- DONAHOO, C. A; DIMON III, J. H. Enfermagem em ortopedia e traumatologia. São Paulo: EPU: EDUSP, 1979. 288p.
- ENFERMAGEM ORTOPÉDICA. São Paulo: Icone, 1996.
- FISCHBACH, F.; Manual de enfermagem: exames laboratoriais & diagnósticos. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- KAWAMOTO, E. E. Enfermagem em clínica cirúrgica. São Paulo : EPU, 1986.
- LIMA, I. L.; et al. Manual do técnico e auxiliar de enfermagem. Goiânia: AB editora, 2000
- BERRY, E.C.; KOHN, M. L. A técnica na sala de operações. 4.ed. Rio de Janeiro: Interamericana,1977. 307p.
- BROOKS, S.M. Enfermagem na sala de cirurgia. 2.ed. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980. 179p.
- CAMPBELL, D.; SPENCE, A A A Anestesia, reanimação e cuidados intensivos. Mem Martins : Europa-America, 1975. 199p.
- FISCHBACH, F.; Manual de enfermagem: exames laboratoriais & diagnósticos. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- JORGE, S. S ; DANTAS, S. R. P. E.; Abordagem multiprofissional do tratamento de feridas. São Paulo: Atheneu, 2003.
- MEEKER, M. H.; JANEC, R.; Cuidados de enfermagem ao paciente cirúrgico. 10 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997.



ROGANTE, M.M.; FURCOLIN, M.I.R.; Procedimentos especializados de enfermagem. São Paulo: Atheneu, 2000

SAMANA, G., ED.. ENFERMAGEM NO CENTRO CIRURGICO. São Paulo: Andrei, 1986. 2v

SILVA, M. D'A.A.; RODRIGUES, A. L.; CEZARETI, I. U. R. Enfermagem na unidade de centro cirúrgico. São Paulo: EPU: EDUSP, 1982. 89p

FERNANDES, T.; FERNANDES, M.; FILHO, N.R. Infecção hospitalar e suas interfaces na área da saúde. 10.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2000

LACERDA, R.A. et al. Buscando compreender a infecção hospitalar no paciente cirúrgico. São Paulo: Atheneu, 1992.

MEEKER, M. H.; ROTHROCK, J.C. Alexander: Cuidados ao Paciente Cirúrgico. 10ª ed.. Trad. ARAÚJO, C.L.C. de; CABRAL, I.E. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1997, 1249p.

SOBECC – Sociedade Brasileira de Enfermeiros de Centro Cirúrgico, Recuperação Anestésica e Centro de Material e Esterilização – Práticas Recomendadas: Centro Cirúrgico, Recuperação Anestésica e Centro de Material e Esterilização. 3ª. Ed revisada e atualizada. 2007. 157 p.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

536

PROPOSTA CURRICULAR ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM CLÍNICA

**CURITIBA
2009**



6 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM CLÍNICA

6.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM CLÍNICA

A atuação da enfermagem na clínica é de suma importância, particularmente, no tratamento e reabilitação do paciente clínico, visando sua recuperação total e evitando, desta maneira, intercorrências no processo terapêutico. Porém, a atuação não se restringe à recuperação da saúde, os conhecimentos da enfermagem clínica, podem e devem ser utilizados na promoção da saúde e na presença de doenças.

6.2 CONTEÚDOS

6.2.1 Conteúdos Estruturantes

Assistência integral e humanizada de enfermagem ao adulto e ao idoso que apresentam alterações clínicas, relacionando com o perfil epidemiológico regional; Hemoderivados; Cuidados paliativos; Educação em saúde.

6.2.2 Conteúdos Específicos

Atendimento pré-Hospitalar (desmaio, lipotimia, acidentes com animais peçonhentos e venenosos, intoxicações, hemorragias, ferimentos, fraturas, queimaduras, crise convulsiva, afogamento, choques, acidentes com corpos estranhos, entre outros); Parada Cardio-respiratória na modalidade do Suporte Básico de Vida; Organização, estrutura e funcionamento das unidades de internação geral e especialidades; Terminologias clínicas; Assistência humanizada em enfermagem na promoção, prevenção e recuperação da saúde do adulto e do idoso; As relações interpessoais com o cliente, família e a equipe multidisciplinar; Cuidados de enfermagem nos diferentes tipos de dietas; Características dos principais fármacos utilizados nas afecções clínicas; Administração de medicamentos, soroterapia, hemoterapia e interação droga nutriente; Assistência integral e humanizada de enfermagem nas afecções clínicas mais comuns ao adulto e ao idoso de acordo com o perfil epidemiológico regional; Sistema Cardiovascular –



hipertensão arterial, insuficiência cardíaca congestiva, Infarto Agudo do miocárdio, doença de chagas, úlcera vascular e outras; Endócrino – diabetes, alterações tireoideanas e outras; Neurológico – acidente vascular cerebral, Parkinson, Alzheimer e outras; Respiratório – pneumonia, doença pulmonar obstrutiva crônica, asma, bronquite e outras; Digestório – esofagite, úlceras gástricas, gastrite e outras; Sistema Urinário – Insuficiência renal aguda e crônica, infecção urinária, litíase e outras; Moléstias infecciosas – tipos de isolamento e precauções universais; Oncológicas – cuidados paliativos; Doenças auto-imunes; Cuidados de Enfermagem nos exames diagnósticos (exames laboratoriais, RAIOS X, USG, ECG, EEG e outros); Orientação e preparo do paciente/família para a alta hospitalar.

6.3 METODOLOGIA

As ações pedagógicas têm como objetivo promover o confronto da prática vivida pelo aluno, de forma ainda insipiente, com os conteúdos propostos pelo professor e conseqüentemente à consciência desta prática irá emergir com o sentido de referenciar ao conteúdo proposto. Desta forma, a ação do docente é intencional, historicamente situada, que exerce um papel importantíssimo como orientadores. Estas ações serão sistematizadas, previamente preparadas e disciplinada, expressando assim o seu compromisso com a difusão do conhecimento.

6.4 AVALIAÇÃO

O aluno será avaliado de forma contínua, dentro de sua participação, contemplando não somente o desenvolvimento técnico, como também interação do processo teórico-prático, proporcionando o aprimoramento do conhecimento.



REFERÊNCIAS

- BELAND, I.L.;PASSOS,J.Y. Enfermagem clínica: aspectos fisiopatológicos e psicossociais. São Paulo: EPU : EDUSP, 1978-79. 3v.
- BEYERS, M. Enfermagem médico-cirúrgica: tratado de prática clínica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: saúde do adulto: assistência clínica: ética profissional / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 152 p.
- BRASIL. Estatuto do idoso e legislação correlata. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004
- BRUNNER, L. S.; SUDDARTH, D. S. Tratado de enfermagem médico – cirúrgica . 9.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. v. 1 e 2
- BURNSIDE, I.M., ED. Enfermagem e os idosos . São Paulo: Organização Andrei, 1979. 547p.
- CAMPEDELLI, M.C; GAIDZINSKI, R. R. Escara: problema na hospitalização. São Paulo: Ática, 1987. 64p.
- DICIONÁRIO DE ESPECIALIDADES FARMACÊUTICAS: DEF 03/04. 27.ed. Rio de Janeiro: Ed.Pub. Científicas, 2004.
- DONAHOO, C. A; DIMON III, J. H. Enfermagem em ortopedia e traumatologia. São Paulo: EPU: EDUSP, 1979. 288p.
- FISCHBACH, F.; Manual de enfermagem: exames laboratoriais & diagnósticos. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- LIMA, I. L.; et al. Manual do técnico e auxiliar de enfermagem. Goiânia: AB editora, 2000
- POLISUK, J.; GOLDFELD, S. Pequeno Dicionário de Termos Médicos. 4. Ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1995. 324p.
- STAUT, N. da S.; DURAN, M.D.E.M.; BRIGATO, M.J.M. Manual de drogas e soluções. São Paulo: EPU, 1986.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

540

PROPOSTA CURRICULAR ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM SAÚDE COLETIVA

**CURITIBA
2009**



7 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM SAÚDE COLETIVA

7.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM SAÚDE COLETIVA

A atuação da enfermagem frente às políticas de saúde com conhecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e correlacionando com as doenças de notificação compulsória através da vigilância epidemiológica, reconhecendo os sistemas de informações, e contato com os principais coeficientes e indicadores de saúde, e conectando estes dados à realidade comunitária onde está inserido o usuário tendo a percepção no total do controle social.

7.2 CONTEÚDOS

7.2.1 Conteúdos Estruturantes

História das políticas de saúde; SUS; Ações de enfermagem nos programas de Saúde ; Atenção básica em saúde; Educação em saúde; Raças e Etnias; Controle social.

7.2.2 Conteúdos Específicos

Introdução à saúde pública, saúde coletiva e comunitária; Evolução histórica das políticas de saúde e previdenciárias no Brasil; Sistema Único de Saúde – SUS; Legislação Vigente; Organização da Atenção Básica em saúde – Estratégia saúde da família – ESF, Estratégia dos Agentes Comunitários de Saúde - EACS; Programa de assistência aos adultos: hiperdia, saúde do trabalhador, Vigilância Alimentar e Nutricional; Programa de Prevenção de Doenças sexualmente transmissíveis DST-AIDS; Programa de prevenção à hanseníase e tuberculose; Programa de prevenção ao Tabagismo; Programa de imunização para adulto e idoso; Programa de portadores de necessidades especiais; Saúde do idoso; Programa de saúde bucal; Política de Práticas Integrativas e Complementares do SUS: plantas medicinais, fitoterapia, cromoterapia, acupuntura, florais e outros; Crenças e Costumes.



7.3 METODOLOGIA

O professor atuará como mediador no processo ensino-aprendizagem. Isso fará com que ele propicie a atividade do aluno. Será empregada a metodologia problematizadora, já que a produção do conhecimento do homem é resultado da ação do homem.

7.4 AVALIAÇÃO

Este processo está relacionado com o processo de aprendizagem, sendo sua parte integrante e fundamental, estabelecido de forma contínua, e permitindo, quando necessário, readequar o processo de aprendizagem, até que seus objetivos finais sejam atingidos. Proporcional também à avaliação do professor e adequação dos métodos, quando necessário, funcionando como feedback. Lembrar em todo momento que o propósito real da avaliação não é premiar ou punir o aluno, mas ajudá-lo a conhecer seu progresso real no difícil caminho da aprendizagem.



REFERÊNCIAS

- AMATO NETO, V.; BALDY, J.L. da S.; SILVA, L. J. da. Imunizações. 3.ed. São Paulo: Sarvier, 2003
- BIER Otto. Microbiologia e Imunologia. São Paulo: Melhoramento. 1994.
- BRASIL. Estatuto do idoso e legislação correlata. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004
- BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: saúde coletiva / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 150 p. : il.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Guia curricular para formação de auxiliar de enfermagem para atuar na rede básica do SUS, área curricular I, rompendo a cadeia de transmissão de doenças. Brasília: Ministério da Saúde, 1994.
- Manual de Vigilância Epidemiológica, Manual de Imunização e Manual de Procedimentos para Unidades Básicas de Saúde – Ministério da Saúde.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Divisão Nacional de Epidemiologia. Manual de Vigilância Epidemiológica.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Divisão Nacional de Epidemiologia. Programa Nacional de Imunizações. Manual de Imunização.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Manual de Procedimentos para Unidades Básicas de Saúde .
- SOERENSEM, B.; MARULLI, K. B. B. Manual de Saúde Pública – Ed. Arte e Ciência.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Guia Prático do Programa Saúde da Família. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Manual de Hanseníase e Tuberculose. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Cadernos de Atenção Básica. Hipertensão arterial sistêmica e Diabetes mellitus: protocolo. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
- Norma Operacional da Assistência à Saúde / SUS – NOAS – SUS, 01/2001. Portaria 95, de 26 de janeiro de 2001.



Saúde Coletiva I. Ministério da Saúde (Profae) – Fiocruz.Brasília, Rio de Janeiro. 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. ABC do SUS: Doutrinas e princípios. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência, 1990.

LIMA, I. L.; et al. Manual do técnico e auxiliar de enfermagem. Goiânia: AB editora, 2000

DUARTE, Y. A O ; DIOGO, M. J. D.; Atendimento domiciliar: um enfoque gerontológico. São Paulo; Atheneu, 2000.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

545

PROPOSTA CURRICULAR ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM SAÚDE MENTAL

**CURITIBA
2009**



8 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM SAÚDE MENTAL

8.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM SAÚDE MENTAL

Refletir sobre as práticas que norteiam a possibilidade de atuação do técnico em enfermagem na área de saúde mental é de suma importância, visto que, embora exista essa possibilidade de intervenção, em muitos casos não se verifica uma verdadeira compreensão do papel desse profissional dentro das equipes multidisciplinares no âmbito do SUS.

Deste modo, torna-se de extrema relevância a compreensão das determinações históricas dessa área de conhecimento, assim como as bases conceituais da reforma psiquiátrica brasileira e as estratégias adotadas pelos novos serviços de saúde mental e atenção psicossocial, como também a dinâmica dos serviços de saúde que se pautam sobre esses princípios, pois isso possibilita vivenciar a construção de um novo modelo de atuação em saúde mental.

Além disso, conhecer/perceber o outro (especialmente esse outro estigmatizado) implica também em um auto-conhecimento, a fim de tornar essas relações humanas e transformadoras.

8.2 CONTEÚDOS

8.2.1 Conteúdos Estruturantes

Aspectos psicossociais do ser humano; Autoconhecimento; História da loucura; Principais correntes teóricas em saúde mental: psicologia, psiquiatria e psicanálise; Política nacional de saúde mental; Assistência integral e humanizada de enfermagem à saúde mental e seus transtornos.

8.2.2 Conteúdos Específicos

Aspectos psicossociais do ser humano: auto estima, auto imagem, auto conhecimento, papéis sociais; Relacionamento interpessoal – dinâmica dos grupos, papéis no grupo, trabalho em equipe multiprofissional; História da loucura; Políticas



públicas de saúde mental; Organização, estrutura e funcionamento das unidades de atendimento à saúde mental e transtornos psiquiátrico; Transtornos mentais mais comuns – fatores de risco, tratamento e complicações; Dependências químicas – drogas lícitas e ilícitas, medicamentosas; Abordagens ao paciente nos diferentes transtornos; Assistência integral e humanizada de enfermagem na saúde mental e seus transtornos.

8.3 METODOLOGIA

Entende-se o ser humano como um ser histórico e social, sendo que a “formação do indivíduo realiza-se enquanto relação entre os processos de apropriação das ‘forças essenciais’ humanas, objetivadas social e historicamente, e de objetivação do indivíduo através dessas forças essenciais” (Duarte, 1993, p. 96). Assim, as condições de existência do ser humano se dá no estabelecimento de relações de interdependências com outros seres humanos (Klein, 2007), relações essas sem o qual não pode existir humanidade.

Porque a natureza do homem não é dada como algo *a priori*, mas através da mediação, e entendendo a educação como uma ação transformadora, intencional e sistemática, não natural, como a produção da condição humana adulta, da mesma forma entende-se que o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13), socializando o saber sistematizado.

8.4 AVALIAÇÃO

A avaliação acompanhará todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma a identificar possíveis problemas nesse processo, a fim de saná-los precocemente, propiciando ao aluno a apropriação do saber.

Nesse processo de avaliação serão utilizados diferentes instrumentos, “que permitam a **auto-avaliação**, a **avaliação interpares** e outras **estratégias** (relatórios, provas escritas subjetivas/objetivas, observação sistemática, elaboração de textos/artigos, diferentes formas de pesquisa, entre outras), que possibilitem ao



aluno analisar sua progressão na aprendizagem, e, aos professores, replanejarem intervenções oportunas que garantam a superação de problemas e dificuldades diversas” (GODOY, 2002).



REFERÊNCIAS

- DANIEL, L. F. Atitudes interpessoais em enfermagem. São Paulo: EPU, 1983. 176p.
- TIBA, I.; Adolescência o despertar do sexo um guia para entender o desenvolvimento sexual e afetivo nas novas gerações. 14 ed. São Paulo: 1994.
- MANZOLLI, M.C.; CARVALHO, E.C. de; RODRIGUES, A R.F. Psicologia em enfermagem: teoria e pesquisa. São Paulo: Sarvier, 1981. 114p.
- MALDONADO, m. T.; GARNER. A; A arte da conversa e do convívio. 5 ed., Editora Saraiva, 1999.
- ORLANDO, I.J. O relacionamento dinâmico enfermeiro/paciente : função processo e princípios. São Paulo: EPU: EDUSP, 1978. 110p.
- SARACENO, B. et al. Manual de saúde mental: guia básico para a atenção primária. São Paulo. ed. HUCITEC, 1998.
- ALTSCHUL, A.; SIMPSON, R. Enfermagem psiquiátrica: princípios gerais. [Mem Martins]: Publ. Europa-América, 1977. 242p.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: saúde mental / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 128 p.
- DALLY, P.; HARRINGTON, H. Psicologia e psiquiatria na enfermagem. São Paulo : EPU: EDUSP, 1978.
- GRAEFF, F.G. Drogas psicotrópicas e seu modo de ação. 2.ed. ver. e ampl. São Paulo: EPU, 1989.
- KEYS, J. J.; HOFLING, C. K. Conceitos básicos em enfermagem psiquiátrica. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986. 551p.
- MANUAL DO AUXILIAR PSIQUIÁTRICO. Traduzido NATIVIDADE, E.M., 3ª ed. São Paulo: Rhodia, 1973. Nota: texto original “ HANDBOOK FOR PSYCHIATRIC AIDES”
- STUART, G. W.; LARAIA, M.T.; Enfermagem psiquiátrica: princípios e prática. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

550

PROPOSTA CURRICULAR ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS

**CURITIBA
2009**



9 ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS

9.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS

Os serviços de emergência da forma como conhecemos hoje foram desenvolvidos apenas na década de 90 no Brasil. Eles foram criados para minimizar os danos dos pacientes expostos a todo tipo de má prática, já que muitas vezes não são capazes de responder por si mesmos nas situações críticas. Desta forma, o desenvolvimento do conhecimento e da habilidade na área de urgência e emergência permite minimizar os riscos a que estão expostos as vítimas nas situações críticas. Desta forma é possível amenizar o sofrimento dos pacientes e reduzir os índices de sequelas e mortalidade. Atuando de modo técnico e humanizado o profissional é capaz de modificar os altos índices de internamentos longos a que estão expostos estas vítimas e atuar também na prevenção de danos.

9.2 CONTEÚDOS

9.2.1 Conteúdos Estruturantes

Políticas públicas pré hospitalar; Estrutura, organização e funcionamento da Unidade de Emergências e Urgências; Assistência integral e humanizada de enfermagem ao ser humano, nas diferentes fases do ciclo vital, em situações de urgências e emergências.

9.2.2 Conteúdos Específicos

Políticas públicas relacionadas a situações de urgências e emergências (SAMU, SIATE e outras); Organização, estrutura e funcionamento das unidades de atendimento de urgência e emergência; Assistência integral e humanizada de enfermagem na promoção, prevenção e recuperação do ser humano em situações de urgência e emergência; Relações interpessoais com o cliente, família e a equipe multidisciplinar frente a situações de urgências e emergências; Protocolos de atendimento de urgência e emergência; Assistência integral e humanizada de enfermagem ao paciente politraumatizado; Assistência integral e humanizada de



enfermagem na parada cardio-respiratória; Assistência integral e humanizada de enfermagem nas emergências clínicas e cirúrgicas; Administração de medicamentos em urgência e emergência; Educação em saúde.

9.3 METODOLOGIA

O processo de aprendizado será baseado na realidade vivenciada pelos alunos, através da metodologia problematizadora. As situações que se apresentarem serão discutidas e o professor será mediador deste aprendizado.

9.4 AVALIAÇÃO

Será realizada continuamente, baseada na capacidade de relacionar teoria e prática. Avaliação do desenvolvimento das habilidades técnicas e das relações interpessoais, bem como do cuidado humanizado.



REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: saúde do adulto: assistência cirúrgica: atendimento de emergência / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 96 p.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Saúde Protocolo de gestação de alto risco/Secretaria de Saúde do Paraná – 3.ed – Curitiba:SESA,2002
- ROGERS, J.H. Enfermagem de emergência: um manual prático. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992
- VITAL EMERGÊNCIAS MÉDICAS, Protocolo de Atendimento pré-hospitalar (socorristas e aux. Enfermagem). 1998



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

554

PROPOSTA CURRICULAR BIOSSEGURANÇA E PROCESSAMENTO DE ARTIGOS

**CURITIBA
2009**



10 BIOSSEGURANÇA E PROCESSAMENTO DE ARTIGOS

10.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE BIOSSEGURANÇA E PROCESSAMENTO DE ARTIGOS

Esta disciplina trata das ações voltadas a prevenção, minimização ou eliminação dos riscos inerentes às atividades de pesquisa, produção, ensino e prestação de serviços na área da saúde. Riscos estes que podem comprometer a saúde do ser humano do ambiente ou a qualidade dos serviços desenvolvidos.

10.2 CONTEÚDOS

10.2.1 Conteúdos Estruturantes

Biossegurança; Higiene e segurança do trabalho em saúde; Processamentos de artigos odonto-médico-hospitalares; Central de materiais e esterilização (CME); Gerenciamento dos resíduos de saúde; Comissão e Serviço de Controle de Infecção nos serviços de Saúde.

10.2.2 Conteúdos Específicos

Biossegurança; Medidas profiláticas para a higiene e segurança do trabalhador em saúde (NR5 e NR32); Riscos e doenças Ocupacionais em saúde, EPIs e EPCs; Exposição Acidental com Material Biológico; Organização, estrutura e funcionamento da Central de Material e Esterilização; Classificação das áreas e artigos odonto-médico-hospitalares; Processamento e reprocessamento de artigos e controle da qualidade nos diferentes serviços de saúde; Gerenciamento dos Resíduos Sólidos de Saúde; Comissão e Serviços de Controle de Infecção nos serviços de saúde.

10.3 METODOLOGIA

Serão observados os conhecimentos que o aluno tem com relação aos temas: trabalho; segurança no trabalho; limpeza; higiene, etc., que serão correlacionados aos conteúdos da disciplina. Os métodos utilizados para atingir os objetivos serão aula expositiva e uso de textos informativos, vídeos e uso da tv pendrive.



10.4 AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e somativa.



REFERÊNCIAS

- JUNQUEIRA, M. S. e col. Acondicionamento de materiais hospitalares : pontos importantes a serem observados. [s.l.]: Enfoque, [19--] 11p.
- ASSOCIAÇÃO PAULISTA DE ESTUDOS E CONTROLE DE INFECÇÃO HOSPITALAR. **Esterilização de artigos em unidades de saúde**. São Paulo: APECIH, 2003.
- ASSOCIAÇÃO PAULISTA DE ESTUDOS E CONTROLE DE INFECÇÃO HOSPITALAR. **Limpeza, desinfecção de artigos e áreas hospitalares e anti-sepsia**. São Paulo: APECIH, 2004.
- BARBOZA, L.F. Guia de Recomendação: manutenção e cuidados com o instrumental cirúrgico endoscópico. Rio de Janeiro. Rev.4. 2002.
- FERNANDES, T.; FERNANDES, M.; FILHO, N.R. **Infecção hospitalar e suas interfaces na área da saúde**. 10.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2000
- LACERDA, R.A. et al. **Buscando compreender a infecção hospitalar no paciente cirúrgico**. São Paulo: Atheneu, 1992.
- MOURA, M.L.P. de A. Enfermagem em centro de material e esterilização. 8ª ed. Ver. e Ampl. – São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2006 – (série Apontamentos). 80p.
- SANTOS, N.C.M. Enfermagem na prevenção e controle da infecção hospitalar. São Paulo: Látria, 2003, 123p.
- SILVA, A A organização do trabalho na unidade de centro de material. . **Rev Escola de Enfermagem da USP**, v. 32, São Paulo, USP. 1996
- SILVA, A **Trabalhador de enfermagem na unidade de centro de material e os acidentes de trabalho**. São Paulo, Escola de Enfermagem da USP, 1996
- SOBECC – Sociedade Brasileira de Enfermeiros de Centro Cirúrgico, Recuperação Anestésica e Centro de Material e Esterilização – **Práticas Recomendadas: Centro Cirúrgico, Recuperação Anestésica e Centro de Material e Esterilização**. 3ª. Ed revisada e atualizada. 2007. 157 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Biossegurança para os trabalhadores de saúde**. S.d
- BRASIL, Ministério da saúde. **Saúde, Meio ambiente e condições de trabalho. Conteúdos básicos para uma ação sindical – CUT, Ministério do trabalho**. Brasília. 1995.



BRASIL, Ministério da saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde.** OPAS / MS. Brasília. 2001. 580 p.

BRASIL, Ministério da saúde. **Manual de condutas em exposição ocupacional a material biológico.** Brasília. 2001.

SARQUIS, L.M.M. et al **O uso dos equipamentos de proteção individual entre os trabalhadores de enfermagem acidentados com instrumentos perfuro-cortantes.** Rev. Bras. Enfermagem, v.53, n.4, p.564-573, out / dez. 2000.

TEIXEIRA, P.; VALLE, S. (org) **Biossegurança: uma abordagem multidisciplinar.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. 362 p.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

559

PROPOSTA CURRICULAR ENFERMAGEM NA VIGILÂNCIA EM SAÚDE

**CURITIBA
2009**



11 ENFERMAGEM NA VIGILÂNCIA EM SAÚDE

11.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ENFERMAGEM NA VIGILÂNCIA EM SAÚDE

A atuação da enfermagem reconhecendo que objetivo da Vigilância em Saúde é desenvolver um conjunto de medidas capazes de eliminar, diminuir ou prevenir riscos à saúde além de intervir nos problemas sanitários decorrentes do meio ambiente, incluindo o ambiente de trabalho, da produção e da circulação de bens e da prestação de serviços de interesse da saúde.

11.2 CONTEÚDOS

11.2.1 Conteúdos Estruturantes

Ações de enfermagem na vigilância em saúde (epidemiológica, sanitária e ambiental) com sistemas de informações e estatísticos; Participação social; Educação em Saúde.

11.2.2 Conteúdos Específicos

Vigilância Epidemiológica: Conceito, atribuições, etapas das atividades, medidas de controle; Indicadores de Saúde; Doenças de Notificação Compulsória; Sistemas de Informação; Vigilância Sanitária e ambiental: Conceito, atribuições, campo de atuação e medidas de controle; Ações de enfermagem na vigilância em saúde; Educação em saúde nas doenças mais comuns veiculadas pela água, por alimentos, transmitidas por vetores e causadas por ectoparasitas.

11.3 METODOLOGIA

O professor atuará como mediador no processo ensino-aprendizagem. Isso fará com que ele propicie a atividade do aluno. Será empregada a metodologia problematizadora, já que a produção do conhecimento do homem é resultado da ação do homem.



11.4 AVALIAÇÃO

Este processo está relacionado com o processo de aprendizagem, sendo sua parte integrante e fundamental, estabelecido de forma contínua, e permitindo, quando necessário, readequar o processo de aprendizagem, até que seus objetivos finais sejam atingidos. Proporcional também à avaliação do professor e adequação dos métodos, quando necessário, funcionando como feedback. Lembrar em todo momento que o propósito real da avaliação não é premiar ou punir o aluno, mas ajudá-lo a conhecer seu progresso real no difícil caminho da aprendizagem.



REFERÊNCIAS

AMATO NETO, V.; BALDY, J.L. da S.; SILVA, L. J. da. Imunizações. 3.ed. São Paulo: Sarvier, 1991

BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: saúde coletiva / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 150 p. : il.

BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: saúde da mulher, da criança e do adolescente / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 160 p.

A CLASSIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENFERMAGEM EM SAÚDE COLETIVA E O USO DA EPIDEMIOLOGIA SOCIAL. Brasília: Assoc. Bras. de Enf., 1997.

ANDRADE, S. M. de; SOARES, D. A. ; CORDONI Jr. L. (org.) Bases da Saúde Coletiva . Londrina: EDUEL, 2001



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

563

PROPOSTA CURRICULAR FUNDAMENTOS DE ENFERMAGEM

**CURITIBA
2009**



12 FUNDAMENTOS DE ENFERMAGEM

12.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DE ENFERMAGEM

Através dos fundamentos, oportunizar o primeiro contato e integração do aluno com a história da enfermagem, para que o mesmo possa localizar-se em seu tempo histórico, suas áreas de atuação, percebendo a importância da utilização de terminologias adequadas a cada situação apresentada.

Iniciação e interação no processo ético e legislação trabalhista vigente para que possa reconhecer seus direitos e deveres frente a sua futura atuação como profissional.

12.2 CONTEÚDOS

12.2.1 Conteúdos Estruturantes

Organização dos serviços de saúde; História da enfermagem, legislação, entidades de classe e ética profissional; Campos de atuação em enfermagem; Instrumentos básicos de enfermagem.

12.2.2 Conteúdos Específicos

Organização dos Serviços de saúde – Instituições, finalidades, níveis de complexidade e fluxograma; História da enfermagem – desenvolvimento no mundo e no Brasil; Perspectivas conceituais na prática de enfermagem – teorias de enfermagem, sistematização da assistência e humanização; CIPEC (Classificação Internacional das práticas de Enfermagem); Ética, bioética e direitos do paciente; Lei do exercício profissional, código de ética da enfermagem; Equipe de enfermagem e multiprofissional; Áreas de atuação da enfermagem; Entidades de classe.



12.3 METODOLOGIA

O professor atuará como mediador no processo ensino-aprendizagem. Isso fará com que ele propicie a atividade do aluno. Será empregada a metodologia problematizadora, já que a produção do conhecimento do homem é resultado da ação do homem.

12.4 AVALIAÇÃO

Em todo processo de aprendizagem o aluno estará sendo avaliado integralmente de forma contínua, observando não somente seu desempenho em técnicas básicas, mas também sua capacidade de relacioná-las com os conteúdos teóricos sendo acompanhado seu desenvolvimento, oportunizando-o aprimoramento e aproveitamento.



REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: instrumentalizando a ação profissional 2 / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 156 p. : il.
- BRASIL. Código de ética dos profissionais de enfermagem. São Paulo: COREn, 1993
- CAMARGO, M. Ética, vida e saúde. 5ªed . [s.l.] :Editora Vozes Ltda, 1980
- CIANCIARULLO, T. I. Instrumentos básicos para o cuidar: um desafio para a qualidade de assistência. São Paulo: Atheneu, 1997.
- DANIEL, L.F. Enfermagem: modelos e processos de trabalho. São Paulo: EPU, 1987.
- GELAIN, I. Deontologia e enfermagem. 2.ed. São Paulo: EPU, 1987. 107p.
- GERMANO, R.M. A ética e o ensino de ética na enfermagem do Brasil. São Paulo: Cortez, 1993.
- LIRA, N.F. DE & BONFIM, M.E.DE S. História da enfermagem e legislação. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1989.
- OGUISSO, T.; SCHMIDT, M. J.; O exercício da enfermagem: uma abordagem ético-legal. São Paulo: LTr editora, 1999.
- PAIXAO, W. História da enfermagem. 5.ed.ver. e aum. Rio de Janeiro : J.C. Reis, 1979. 138p.
- SANTOS, E.F.; et al.; Legislação em enfermagem: atos normativos do exercício e do ensino de enfermagem. São Paulo: Atheneu, 20002



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

567

PROPOSTA CURRICULAR INTRODUÇÃO A ASSISTÊNCIA EM ENFERMAGEM

**CURITIBA
2009**



13 INTRODUÇÃO À ASSISTÊNCIA EM ENFERMAGEM

13.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À ASSISTÊNCIA EM ENFERMAGEM

Esta disciplina permite ao aluno o desenvolvimento dos procedimentos que serão utilizados durante todo o processo de trabalho na enfermagem. Envolve os cuidados básicos prestados aos pacientes, permitindo desenvolver a habilidade técnica que será aperfeiçoada no decorrer do curso. Permite atuação na arte de cuidar de modo humanizado, discutindo e enfrentando situações de conflito, relacionamento e do cuidado propriamente dito.

13.2 CONTEÚDOS

13.2.1 Conteúdos Estruturantes

Técnicas básicas para as ações de enfermagem no processo do cuidar.

13.2.2 Conteúdos Específicos

Conceito de cuidado e processo de cuidar; Conceitos das técnicas básicas de enfermagem: Objetivos e Métodos de trabalho; Precauções universais: Lavagem das mãos; Equipamentos de proteção individual; Conceitos de descontaminação, tipos de limpeza, desinfecção, antisepsia e assepsia; Procedimentos e técnicas básicas – Admissão do paciente, alta e transferência; Higiene oral e corporal; Tipos de banho; Pedicure e manicure; tricotomia, tratamento de pediculose e escabiose; Limpeza e desinfecção da unidade: terminal e concorrente; Preparo do leito; Descontaminação, limpeza e desinfecção de artigos odonto-médico-hospitalares; Procedimentos de conforto, contenção e prevenção de úlceras de pressão; Transporte e Movimentação do paciente; Sinais vitais; Medidas antropométricas; Administração de medicamentos (cálculos matemáticos) e venóclise; Oxigênio-terapia e nebulização; Aplicações de calor e frio; Sondagens gástricas e entéricas; Cuidados com sondagem vesical e outras; Enteróclise; Curativos e bandagens; Coleta de material para exames laboratoriais e preparo para exames



diagnósticos; Anotações de enfermagem e terminologias; Cuidados com o corpo após a morte; Técnicas de Alimentação.

13.3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada será a problematizadora, através da qual o aluno parte da vivência inicialmente adquirida em ambiente hospitalar para desenvolver questionamentos e procurar soluções, de modo que o professor seja um mediador deste aprendizado.

13.4 AVALIAÇÃO

Será contínua, objetivando o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa associado ao aprendizado do conteúdo e a habilidade prática. Partirá das necessidades expostas pelos alunos na busca de soluções e da recriação constante deste processo.



REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: fundamentos de enfermagem / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 128 p. : il.
- BRUNNER,L.S.; SUDDARTH,D. S. Pratica de enfermagem. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. V 1 e 2. CAMPEDELLI, M.C; GAIDZINSKI, R. R. Escala: problema na hospitalização. São Paulo: Ática, 2002. 64p.
- CASTELLANOS, B.E.P. Injeções: modos e métodos. São Paulo: Ática, 1987. 63p.
- CIANCIARULLO, T. I. Instrumentos básicos para o cuidar: um desafio para a qualidade de assistência. São Paulo: Atheneu, 1997.
- CLARKE, M. Manual pratico de enfermagem. 13.ed. São Paulo : Manole, 1986. 323p
- DICIONÁRIO DE ESPECIALIDADES FARMACÊUTICAS: DEF 03/04. 27.ed. Rio de Janeiro: Ed.Pub. Científicas, 2004.
- FERNANDES, M.V. et al. Manual de procedimentos técnicos e administrativos de enfermagem. Londrina; EDUEL, 2002
- FISCHBACH, F.; Manual de enfermagem: exames laboratoriais & diagnósticos. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- GIOVANI, A .M.M. Enfermagem: cálculo e administração de medicamentos. São Paulo: Legnar Informática & Editora, 1999
- KAWAMOTO, E. E.; FORTES, J. I. Fundamentos de enfermagem. São Paulo: EPU, 1986. 137p
- KOCH, R.M. et al. Técnicas básicas de enfermagem. 14.ed. Curitiba: Florence, 1996.
- LIMA,A B.D. de; ARONE, E.M.; PHILIPPI,M.L. dos S. Introdução à farmacologia. São Paulo : Editora SENAC,1994.
- LIMA, A B.D. de; ARONE,E.M.; PHILIPPI,M.L. dos S. Noções sobre medicamentos. São Paulo: Editora SENAC, 1994 .
- LIMA, A B.D. de. Interações medicamentosas. São Paulo: SENAC. 1994.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

571

PROPOSTA CURRICULAR PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

**CURITIBA
2009**



14 PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

14.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

O trabalho da equipe de enfermagem, antes de ser um conjunto de técnicas e procedimentos, está alicerçada na comunicação e no vínculo que estabelece entre ela e o paciente/cliente. Além disso, a comunicação eficaz do profissional com a equipe de enfermagem e desta com a equipe multiprofissional pode fazer a diferença entre um bom ou mau atendimento em enfermagem. Desenvolver competências na comunicação torna-se, assim, ponto crucial da formação do profissional de enfermagem. Mais do que simplesmente repassar informações ao paciente (numa “pedagogia bancária”) e desprovê-lo de um contexto, propomos olhá-lo através da ótica sócio-histórica, buscando ser autores e tornar o paciente também autor (não mais meros pacientes), estabelecendo assim uma relação de ajuda eficaz. Para tanto, necessário se faz o conhecimento acerca das teorias da comunicação e dos diferentes tipos de linguagem, buscando um desenvolvimento retórico nos técnicos de enfermagem.

14.2 CONTEÚDOS

14.2.1 Conteúdos Estruturantes

Processo de comunicação; Diferentes tipos de linguagem; Codificação e decodificação de informações em diferentes meios; Estratégias pedagógicas.

14.2.2 Conteúdos Específicos

Processo de comunicação: emissor, receptor e mensagem; Tipos de comunicação: escrita, verbal e não verbal; Normas e padrões da linguagem escrita e oral (ortografia, sintaxe, concordância....); Linguagem: científica, técnicas, informal, matemática, artística, jornalística, informacional (informática); Leitura, análise, compreensão e interpretação de diferentes tipos de texto: domínio das representações estatísticas, matemáticas, gráficas e textuais; Levantamento bibliográfico e busca na internet; Produção de textos: relatórios, anotações de



enfermagem, descrição de procedimentos, fichamento, resumo; A prática educativa em saúde e seus objetivos. Educação versus informação. Planejamento de ensino. Estratégias pedagógicas para a educação em saúde. Utilização de recursos audiovisuais: confecção de cartazes, folders, banners, álbum seriado, dinâmicas, retroprojektor, data show, etc.

14.3 METODOLOGIA

A partir dos fundamentos teórico metodológicos, entendemos ser os pressupostos da pedagogia da problematização aquele que mais se adequem à proposta pedagógica, devido ao seu caráter crítico, voltado à formação do cidadão em primeiro lugar. A prática educativa “é aquela que se funda no respeito democrático ao educador como um dos sujeitos do processo, é a que tem no ato de ensinar-aprender um momento curioso e criador em que os educadores reconhecem e refazem conhecimentos antes sabidos e os educandos se apropriam, produzem e ainda não sabido. É a que desoculta verdades em lugar de esconde-las” (FREIRE, 2001).

14.4 AVALIAÇÃO

O processo de avaliação acompanhará o processo de aprendizagem de forma contínua, proporcionando assim o feedback necessário para possíveis readequações, em vista dos objetivos a serem alcançados. Far-se-á através do acompanhamento do processo de elaboração e implementação de estratégias pedagógicas para a educação em saúde, assim como a utilização dos diferentes tipos de linguagem nos diferentes contextos.



REFERÊNCIAS

- CAMPOS, T.C.P. Psicologia hospitalar: a atuação do psicólogo em hospitais. São Paulo: EPU, 1995.
- DANIEL, L. F. Atitudes interpessoais em enfermagem. São Paulo: EPU, 1983. 176p.
- MANZOLLI, M.C.; CARVALHO, E.C. de; RODRIGUES, A R.F. Psicologia em enfermagem: teoria e pesquisa. São Paulo: Sarvier, 1981. 114p.
- MOSCOVICI, F. Desenvolvimento Interpessoal. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A , 1985.
- MUNCK, s. (coord); et al.; Registros de saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999
- VASCONCELOS, E. M. Educação Popular dos Serviços de Saúde. 3ª ed; São Paulo: Cortez, 1997.
- MENDES, I.A.C. Pesquisa em enfermagem, São Paulo: EDUSP, 1991, 153p. M
- MINAYO, M.C.S. (org); et al.; Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis , Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.
- MULLER, M.S.; CORNELSEN, J.M.; Normas e padrões para teses, dissertações e monografias. – 5 ed. Atual. – Londrina: Eduel, 2003
- ALBINO, J.P. A sociedade do conhecimento e as comunidades virtuais. In: JESUS, A. C. (org). Cadernos de Formação – Gestão da Informação (Pedagogia Cidadã). São Paulo: Unesp/ Pró-reitoria de graduação, 2005.
- BACCEGA, Maria Aparecida. (org.) Gestão de processos comunicacionais. São Paulo: Atlas, 2002.
- BELLUZZO, R.C.B. Gestão da informação, do conhecimento e da documentação. In: JESUS, A. C. (org). Cadernos de Formação – Gestão da Informação (Pedagogia Cidadã). São Paulo: Unesp/ Pró-reitoria de graduação: 2005
- BERLO, D. K. O processo da comunicação. Tradução: Jorge Arnaldo Fontes. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DA MATTA, Roberto. A casa e a rua. 4. ed. Guanabara Koogan (cidade e ano não identificados). Mimeo.
- FILHO, J. T. Gerenciando conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP, 2000.



IANNI, Octavio. A era do globalismo. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JOHNSON, Steven. Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEMOS, André. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre / RS: Sulina, 2004.

LIMA, Frederico. A sociedade digital: o impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000

LITTLEJOHN, Stephen W. Fundamentos teóricos da comunicação humana. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

MARCONI, Marina de; LAKATOS, Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MCLUHAN, M. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 2000.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

576

PROPOSTA CURRICULAR PROCESSO DE TRABALHO EM SAÚDE

**CURITIBA
2009**



15 PROCESSO DE TRABALHO EM SAÚDE

15.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE PROCESSO DE TRABALHO EM SAÚDE

Compreender o processo de trabalho em saúde, e mais especificamente, o processo de trabalho em enfermagem, é de suma importância para a prática profissional do técnico em enfermagem, pois possibilita uma atuação que não apenas reproduza o fazer em saúde, mas, ao contrário, uma atuação crítica sobre o próprio fazer. Outro aspecto importante a ser ressaltado é a aprendizagem de um trabalho que é eminentemente coletivo, ou seja, os caminhos e percalços para a construção de uma atuação em equipe, multiprofissional e interdisciplinar.

15.2 CONTEÚDOS

15.2.1 Conteúdos Estruturantes

Processos de trabalho em saúde; Diferentes processos de trabalho em enfermagem; Práticas participativas em equipe multiprofissional.

15.2.2 Conteúdos Específicos

Processo de trabalho em saúde e enfermagem; Organização, estrutura e funcionamento dos Serviços de Enfermagem nas Instituições (Hospitais, clínicas, UBS, ambulatórios, asilos, Cooperativas Específicas, Escolas, etc.); Equipe multiprofissional; Diagnóstico situacional dos serviços e ações de saúde; Planejamento das ações de saúde; Implementação das ações de saúde; Supervisão e treinamento de pessoal; Avaliação e controle de qualidade; Atribuições do Técnico de Enfermagem no atendimento domiciliar; Humanização: usuário e trabalhador.



15.3 METODOLOGIA

O processo de aprendizado será baseado na realidade vivenciada pelos alunos, através da metodologia problematizadora. As situações que se apresentarem serão discutidas e o professor será mediador deste aprendizado.

15.4 AVALIAÇÃO

Este processo está relacionado com o processo de aprendizagem, sendo sua parte integrante e fundamental, estabelecido de forma contínua, e permitindo, quando necessário, readequar o processo de aprendizagem, até que seus objetivos finais sejam atingidos. Proporcional também à avaliação do professor e adequação da metodologia, quando necessário, funcionando como feedback. Lembrar em todo momento que o propósito real da avaliação não é premiar ou punir o aluno, mas ajudá-lo a conhecer seu progresso real no difícil caminho da aprendizagem.



REFERÊNCIAS

- CAMPEDELLI, M. C. (Org). Processo de enfermagem na prática. São Paulo: Ática, 1989. 136p.
- CAMPOS, J. de Q. O Hospital e sua organização administrativa. São Paulo: LTr, 1978.
- CAMPOS, V. F. TQC: controle da qualidade total (no estilo japonês). Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni : Escola de Engenharia da UFMG : Bloch, 1992.
- MELO, Cristina. Divisão social do trabalho de enfermagem,. São Paulo, Cortez, 1986.
- BUSS, P. Qualidade de vida e saúde: ciência e saúde coletiva. ABRASCO, v.4, nº 1, 2000
- GENTILE, M. Os desafios do município saudável. Programação da saúde/município saudável: Ministério da Saúde, m. 1, ago/out 1999.
- FELDMANN, M. A ; GELAIN, I. Administração do serviço de enfermagem. [São Paulo: Sociedade Beneficente São Camilo], [19-]. 205p.
- KRON, T.; GRAY, A Administração dos cuidados de enfermagem ao paciente: colocando em ação as habilidades de liderança. 6.ed. Rio de Janeiro: Interlivros, 1989. 302p.
- KURCGANT, P (Coord). Administração em enfermagem. São Paulo: EPU, 1991. 237p.
- MUNCK, s. (coord); et al.; Registros de saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.
- SANTOS, I. do. Supervisão em enfermagem. Rio de Janeiro: Cultura Medica, 1987. 88p
- SCHURR, M. C. Enfermagem e administração. São Paulo: EPU, 1976. 102p
- VASCONCELOS, E. M. Educação Popular dos Serviços de Saúde. 3ª ed; São Paulo: Cortez, 1997.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

580

PROPOSTA CURRICULAR

PROCESSO SAÚDE-DOENÇA

CURITIBA
2009



16 PROCESSO SAÚDE DOENÇA

16.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE PROCESSO SAÚDE-DOENÇA

O conhecimento do processo saúde-doença permite entender de que forma desequilíbrios comuns no cotidiano podem acarretar danos ao organismo. Partindo deste princípio o aluno torna-se um agente capaz de atuar na prevenção de doenças, compreendendo como se dá este processo e minimizando os riscos à saúde dos pacientes. Através de medidas simples de saneamento básico e higiene é possível melhorar a qualidade de vida da população e reduzir os riscos sociais, psicológicos e biológicos.

16.2 CONTEÚDOS

16.2.1 Conteúdos Estruturantes

Determinação social do processo saúde doença; Ecosistema; Necessidades humanas básicas; Cadeia epidemiológica das doenças, sistema imunológico, higiene e profilaxia.

16.2.2 Conteúdos Específicos

Conceito de saúde - doença e sua determinação histórico social; Ecosistema: seres vivos e meio ambiente, equilíbrio e perpetuação das espécies; Necessidades humanas básicas e qualidade de vida: habitação, alimentação, trabalho, transporte, segurança, educação, afetividade, espiritualidade e outras; Processos de adoecimento: sociais, psicológicos e biológicos; Principais Agentes etiológicos macro e microbiológicos; Microbiologia: Bactérias, vírus, fungos, rickettsias, prions – conceito, nomenclatura, características gerais, ciclo evolutivo, formas de infestação, contágio e principais doenças; Parasitologia: protozoários, helmintos e artrópodes - conceito, nomenclatura, características gerais, ciclo evolutivo, formas de infestação, contágio e principais doenças; Sistema imunológico: relação antígeno-anticorpo, resistência e imunidade natural e adquirida; Níveis de atenção à saúde: primária, secundária e terciária; Saneamento básico: abastecimento de água, sistema de esgoto, coleta, remoção e destinação do lixo,



drenagem de águas pluviais, controle de insetos e roedores, higiene, fontes de contaminação, poluição e medidas profiláticas.

16.3 METODOLOGIA

Será baseada na vivência dos alunos e nas experiências que eles forem trazendo para a sala de aula. As situações do cotidiano serão peças chave para a procura por soluções e discussões visando atingir os objetivos propostos.

16.4 AVALIAÇÃO

Será feita através de estudos de caso realizados a partir da vivência diária, avaliações escritas que permitam não apenas o desenvolvimento da teoria pela teoria mas um crescimento pessoal. Esta avaliação será feita no dia a dia na convivência em sala de aula e estará sujeito a mudanças conforme as necessidades e os objetivos.



REFERÊNCIAS

- Neves, David Pereira. **Parasitologia humana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1979.
- Spicer, John W. **Bacteriologia, Micologia e parasitologia Clínica**. Rio de Janeiro, RJ.
Guanabara Koogan.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: **Parasitologia e microbiologia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.
- VERONESI, Ricardo. **Doenças infecciosas e parasitárias**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.
- BIER, O. Microbiologia e Imunologia. São Paulo: Melhoramento. 1994.
- CIMERMAN, B.; CIMERMAM. S.; Parasitologia humana e seus fundamentos gerais. 2 ed. São Paulo, Atheneu, 2001M
- MIKAT, D. M. & MIKAT, K. W. Dicionário de bactérias: um guia para o médico. 1.ed. [s.l.] : Eli Lilly do Brasil , 1981.
- Ministério da Saude do Brasil. Representação no Brasil da OPAS/OMS. Elizabeth Costa Dias e colaboradores Idelberto Muniz Almeida et al. Brasília: Ministério da Saude do Brasil, 2001.
- NEVES, D. P.; MELO, L; GNEARO, O. Parasitologia humanas. Rio de Janeiro: Atheneu, 2000.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
Rua Primeiro de Maio, 1.160 - Xaxim - 81810-000 - Curitiba/PR
Fone : (41) 3346-8989 Fax : (41) 3346-0390 - saopedroapostolo@ibest.com.br

584

PROPOSTA CURRICULAR TRABALHO HUMANO

CURITIBA
2009



17 TRABALHO HUMANO

17.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE TRABALHO HUMANO

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira, mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seu meio de vida, passo esse que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1989, p. 27).

O trabalho, enquanto uma atividade conscientemente orientada, pressupõe um conhecimento concreto de determinadas finalidades e de determinados meios (ANTUNES, 2007), ou seja, o trabalho é uma atividade consciente dos fins (para quê), dos meios (como) e do objeto (daquilo sobre qual eu ajo). O trabalho é uma síntese entre teleologia e causalidade, não existindo fim fora da consciência humana. Entende-se assim que a atividade consciente do homem (enquanto modificação consciente do homem através do trabalho) é “a forma como sua subjetividade se apresenta no mundo” (FURTADO, 2003, p. 218).

Mas essa caracterização do que é humano perpassa as relações sociais de dominação, da divisão social do trabalho e da propriedade privada, o que nos remete ao conceito de alienação, em seu duplo aspecto: como a impossibilidade existente da apropriação das grandes riquezas materiais e não materiais produzidas pelo gênero humano, assim como uma dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas (DUARTE, 2004). E essa dissociação entre o sentido e o significado leva a um cerceamento do processo de desenvolvimento da subjetividade, pois o trabalho, que deveria servir aos processos de objetivação e apropriação, torna-se algo externo e estranho ao indivíduo (DUARTE, 2005).

A formação do indivíduo, dessa forma, não pode ser considerada como exclusivamente humanizadora:

“A divisão social do trabalho (...) criou a cisão entre o indivíduo e as objetivações genéricas. Daí em diante a história humana tem-se caracterizado por esses dois processos, isto é, por um lado o gênero humano se objetiva de forma cada vez mais universal e livre e, por outro, isso se realiza às custas da vida dos indivíduos” (DUARTE, 1993, p. 76).

Dessa forma, dentro da perspectiva sócio-histórica, faz-se necessário compreender o campo dos significados e sentidos que constituem a subjetividade



social e individual, e como o processo produtivo, dentro de uma sociedade capitalista, torna o trabalho estranhado (ANTUNES, 2007), o que, por sua vez, faz com que o sentido pessoal do trabalhador fique “preso a um campo de significados que está reificado pela própria alienação do trabalho, transformado em mercadoria” (FURTADO, 2003, p. 235).

A partir dessa caracterização ontológica do homem, é preciso ressaltar, todavia, que não basta apenas considerar o que o homem é, mas, dentro da perspectiva dialética e histórica, o que ele pode vir a ser:

A concepção histórico social não se limita a responder o que o gênero humano **é**, mas, na resposta ao que ele **é**, procura os elementos para responder o que ele **pode vir-a-ser** e dentre as alternativas possíveis, a concepção histórico-social elege aquelas que considera como constitutivas do que o gênero humano **deve vir-a-ser** (DUARTE, 1993, p. 69).

Portanto, mais do que apenas compreender a centralidade do trabalho na constituição do homem e de sua subjetividade, necessário é transformar a realidade através de uma atuação compromissada.

17.2 CONTEÚDOS

17.2.1 Conteúdos Estruturantes

O Trabalho humano nas perspectivas ontológicas e histórica; o trabalho como realização da humanidade, como produtor da sobrevivência e da cultura; o trabalho como mercadoria no industrialismo e na dinâmica capitalista. As transformações no mundo do trabalho: tecnologias, globalização, qualificação do trabalho e do trabalhador.

17.2.2 Conteúdos Específicos

Dimensões do trabalho humano; perspectiva histórica das transformações do mundo do trabalho; o trabalho como mercadoria: processo de alienação; Emprego, desemprego e sub emprego; o processo de globalização e seu impacto sobre o mundo do trabalho; o impacto das novas tecnologias produtivas e organizacionais no



mundo do trabalho; qualificação do trabalho e do trabalhador; perspectivas de inclusão do trabalhador na nova dinâmica do trabalho.

17.3 METODOLOGIA

Para que a busca por uma concepção crítica não se resume a discursos vazios, procurar-se-á um embasamento metodológico que tenha como principal referencial teórico Marx. Meira (2000) aponta para quatro elementos que são indispensáveis a essa concepção crítica no campo da pedagogia: a reflexão dialética (que busca compreender os movimentos e contradições, as múltiplas determinações, a realidade histórica), a crítica do conhecimento (não apenas recusar o conhecimento dado, mas desvelá-lo), a denúncia da degradação humana (e a distância cada vez maior entre o homem e o gênero humano), e, por fim, a possibilidade de ser utilizada como um instrumento de transformação social, “que nos permite apreender o movimento de conjunto da totalidade histórica e nos propicia clareza sobre a finalidade social de nossa ação profissional que não se esgota na mera construção e aplicação de princípios teóricos” (idem, p. 43).

17.4 AVALIAÇÃO

Este processo está relacionado com o processo de aprendizagem, sendo sua parte integrante e fundamental, estabelecido de forma contínua, e permitindo, quando necessário, readequar o processo de aprendizagem, até que seus objetivos finais sejam atingidos. Proporcional também à avaliação do professor e adequação da metodologia, quando necessário, funcionando como feedback. Lembrar em todo momento que o propósito real da avaliação não é premiar ou punir o aluno, mas ajudá-lo a conhecer seu progresso real no difícil caminho da aprendizagem.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

BRITO, J. C. de **Enfoque de gênero e relação saúde/trabalho no contexto de reestruturação produtiva e precarização do trabalho**. In: Cadernos de saúde Pública. Rio de Janeiro, vol. 16, n.1, jan/mar. 2000.

CARVALHO, O. F. de. **Uma política da educação profissional para o Brasil no final do séc. XX**: a perspectiva dos trabalhadores. Brasília: vol. 6, n. 11, p. 07-21, jul.:dez, 2000.

POLANIY, K. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

ANTUNES, Ricardo **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

CHAUÍ, Marilena **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

DUARTE, Newton O que é o homem? In: **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____ Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, v. 24 n. 62 p. 44-63 Campinas, abr. 2004.

_____ O significado e o sentido. In: PINTO, M. C. (ed.) **Coleção memória da pedagogia n. 2**: Liev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.



FURTADO, Odair. Psicologia e relações de trabalho: em busca de uma leitura crítica e uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. (org.) **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LESSA, S. Problemas ontológicos gerais. In: **A ontologia de Lukács**. Maceió: Edufal, 1996.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1989.