

**SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA**

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**VITÓRIA, 2004**

**Prefeito Municipal de Vitória**

Luiz Paulo Vellozo Lucas

**Secretário Municipal de Educação**

Elizeu Moreira dos Santos

**Chefe do Departamento Técnico–Pedagógico**

Maria Regina Lopes Gomes

**Chefe da Divisão de Ensino Fundamental**

Moema Rosa Stein

**Equipe de coordenação do Projeto de Reestruturação das Diretrizes Curriculares**

José Américo Cararo

Jandira Gualberto dos Reis

Solange Lins Gonçalves

Suely Santos Souza

**Consultoria Geral**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marisa Cristina Vorraber Costa (UFRGS e ULBRA)

**Assessoria Geral**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Janete Magalhães Carvalho (UFES)

**Revisão técnica**

Alina da Silva Bonella (Diretrizes de Língua Portuguesa – 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série)

Prof. Dr. José Augusto Carvalho (demais documentos)

## **DIRETRIZES CURRICULARES**

### **SUMÁRIO**

- 1 INTRODUÇÃO**
- 2 POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**
- 3 A EXPLICITAÇÃO DOS FUNDAMENTOS DAS PROPOSTAS EM DIREÇÃO A UMA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**
  - 3.1 BASE POLÍTICA
  - 3.2 BASE EPISTEMOLÓGICA
- 4 EIXOS TRANSVERSAIS DAS DIRETRIZES NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CULTURAL RUMO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**
  - 4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO NOTURNO
  - 4.2 A EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA
  - 4.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL
- 5 PROPOSTA PARA ARTE**
- 6 PROPOSTA PARA CIÊNCIAS NATURAIS**
- 7 PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA**
- 8 PROPOSTA PARA GEOGRAFIA**
- 9 PROPOSTA PARA HISTÓRIA**
- 10 PROPOSTA PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

## **11 PROPOSTA PARA LÍNGUA PORTUGUESA**

## **12 PROPOSTA PARA MATEMÁTICA**

## **13 REFERÊNCIAS**

### **1 INTRODUÇÃO**

O propósito de reestruturar as Diretrizes Curriculares deste sistema de ensino emergiu dos estudos e reflexões realizados pelos professores participantes do Programa de Formação Continuada, desenvolvido por esta SEME a partir do segundo semestre de 2001 (1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. ) e início de 2002 (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>.).

Naquele período de tempo, o Programa de Formação foi implementado por meio de convênio com o MEC, dentro do programa “Parâmetros em Ação”. Isso, contudo, não implicou numa visão unilateral de currículo atrelada exclusivamente nos PCNs. Pelo contrário, os textos oficiais desse programa federal foram permanentemente confrontados com outros textos que refletiam pressupostos teórico-metodológicos divergentes.

Assim, buscou-se oportunizar aos professores, desde o início do Programa, o estudo e a análise crítica de formas plurais relativas à concepção de currículo. Isso suscitou entre os docentes municipais um claro entendimento da defasagem do documento curricular oficializado em 1995, para o município de Vitória, do seu anacronismo frente ao complexo e dinâmico contexto histórico contemporâneo e suas repercussões para a instituição escolar.

Quanto à versão atual das Diretrizes, os documentos produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento refletem as singularidades de cada uma delas no sistema municipal de ensino. Desse modo, algumas explicitaram conteúdos de 1<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série, ao passo que

outras áreas (Geografia, História, Língua Estrangeira e Ciências) detiveram-se apenas no segmento de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série. Ambas as abordagens procuraram atender aos contextos escolares diversos, em que se concretizam os campos de saber e fazer dessas disciplinas neste sistema de ensino, e às sugestões dos professores participantes dos grupos de formação continuada.

As Diretrizes Curriculares, aqui representadas e apresentadas, inserem-se na problemática das relações estabelecidas entre sociedade, cultura, currículo, escola pública e ensino fundamental.

De acordo com o Parecer CEB 04/98, aprovado em 22-1-1998, a Educação Básica, fundamento das sociedades democráticas, constitui-se como prioridade nacional e como garantia inalienável do exercício da cidadania plena. Desse modo, a Educação Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, além de co-partícipe dessa dinâmica, é indispensável para a nação. “E o é de tal maneira que o direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, um dever de Estado (direito público)” (Parecer CNE/CEB 04/98, p. 10). Daí por que o Poder Público é investido de autoridade para desenvolvê-la em quantidade e de responsabilidade para oferecê-la em qualidade.

O art. 9<sup>o</sup>., inciso IV, da LDB aponta como incumbência da União: “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os **Municípios**, competências e **diretrizes** para a educação infantil, o **ensino fundamental** e o ensino médio, que nortearão os currículos [...]” (grifos nossos).

Dessa forma, os currículos e seus conteúdos mínimos (art. 210 da Constituição Federal de 1988), propostos pelo MEC (art. 9<sup>o</sup> da LDB), terão seu norte estabelecido por meio de **diretrizes**.

**Diretrizes Curriculares** são, assim, o conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica, no caso, na Educação Fundamental, expressas pelo Sistema de Ensino do Município de Vitória/ES, elaboradas por equipes de especialistas assessorados por professores do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, nas diferentes áreas que compõem a Base Nacional Comum para esse nível de ensino, fruto das discussões travadas nos grupos de formação continuada implementados a partir de 2002.

Sendo a Base Nacional Comum o conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento, articulados aos aspectos da vida cidadã (de acordo com o art. 26 da LDB) se constitui por: a) conteúdos relativos à vida cidadã e/ou os denominados temas transversais, a saber: a saúde; a sexualidade; a vida familiar e social; o meio ambiente; o trabalho; a ciência e a tecnologia; a cultura; as linguagens); b) conteúdos afetos às áreas de conhecimento de: Língua Portuguesa; Língua Materna (para populações indígenas e migrantes); Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Física; Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB).

Assim, este documento focalizará diretamente os princípios, fundamentos e procedimentos relativos às áreas de conhecimento acima apresentadas, perpassando, pelas áreas, os temas transversais e/ou as dimensões da vida cidadã.

Tomando como princípio fundamental deste documento a proposta por uma Pedagogia Inclusiva, encontra-se incluída nestas Diretrizes, como eixos transversais, por atravessar toda a proposta, em todas as áreas e dimensões, a questão da Educação Inter-Racial, da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, esta última contemplada na definição das características, princípios, fundamentos e procedimentos do Ensino Noturno.

Essas **Diretrizes Curriculares** buscam, portanto, orientar as escolas do município na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Orientar, entretanto, não significa impor **as Diretrizes**, mesmo porque, ao debatê-las e redigi-las, partiu-se, sempre, do pressuposto de não constituir uma proposta fechada, mas oferecer às escolas e aos professores elementos capazes de contribuir para o debate e construção do projeto político-pedagógico da escola e para o desenvolvimento em sala de aula de uma prática crítico-reflexiva.

Ao identificarmos e definirmos como norte desta proposta uma Pedagogia Inclusiva associada a uma Pedagogia Histórico-Cultural, partimos do pressuposto de que, em qualquer situação, e feita por quem for, a formulação de Diretrizes Curriculares implica necessariamente uma concepção de ensino e de aprendizagem fundamentada numa perspectiva teórico-filosófica. Dito de outra maneira, ocorre, sempre, uma relação entre os pressupostos teórico-epistemológicos do conhecimento, a formação teórico-prática do professor, as representações que estabelece, o ensino e a pesquisa que desenvolve e/ou os modos com que e para que se utilizam ferramentas conceituais para agir no cotidiano escolar.

Tais relações imbricadas e alguns pressupostos subjacentes na condução desse tipo de análise seriam: a relação entre prática, teoria, pesquisa e ensino; a superação das sombras que encobrem as condições sociais concretas de produção do conhecimento da escola e da docência; o confronto entre as visões de mundo de professores das escolas de Ensino Fundamental e a produção acadêmico-científica na área; a articulação entre trabalho e educação; o fazer dialogar conhecimentos formais e atividades acadêmico-científicas com a experiência do trabalho educativo produzido nas escolas de Ensino Fundamental; a superação da dificuldade representada pela visão pré-formada da escola

nas disciplinas dos cursos de formação de educadores, calcada nos modelos teóricos explicativos dominantes sobre a realidade escolar e/ou uma “compreensão pré-construída” (CERTEAU, 2001); a produção de leitura/s não idealizada/s da escola e do trabalho docente: um olhar voltado não apenas para o produto das relações de ensino, mas também para o processo em que esse produto se materializa; um olhar aberto à perspectiva “micrológica e fragmentária” da escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1985); a busca na prática do princípio de que, na vivência das relações sociais “com” os sujeitos do cotidiano escolar, significados e sentidos sobre o trabalho docente vão sendo construídos pelos educadores em formação, bem como saberes conjecturais, nascidos do fazer, vão sendo apreendidos e reelaborados à luz da formação teórica e da formação técnica; a reflexão coletiva sobre os lugares sociais ocupados nas relações que se produzem no cotidiano escolar; o questionamento do não-lugar ocupado pelos educadores (AUGÉ, 1994) e a busca de construção desse “lugar” nas relações de que deverão participar; a problematização, no coletivo escolar, das trajetórias dos educadores nesse processo de construção de “algum lugar” para “espaços/tempos” coletivamente compartilhados; a iluminação da questão da vivência do “não-lugar” na escola que, segundo Augé (1994), caracteriza-se pela ausência de relações e de identidade entre os sujeitos, pelo efêmero e pelo provisório e pela relutância em ver-se como membro do coletivo escolar e/ou uma postura de exterioridade/superioridade em relação ao cotidiano escolar; a visão de que trabalhar na escola implica usar estratégias/táticas de negociação de um lugar e a consideração que ocupar algum lugar significa enxergar a possibilidade dos percursos que nele se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza: a percepção de que a leitura não idealizada da escola, alicerçada em formação dos fundamentos do conhecimento, em sua relação com o ensino e a pesquisa, juntamente

com a negociação dos espaços e dos modos de participação, tem auxiliado na transformação do cotidiano escolar.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares aqui apresentadas não pretendem introduzir uma proposta pedagógica fechada, distante do agir cotidiano dos professores e alheia à nossa realidade educacional e/ou à realidade dos alunos. Não pretende, portanto, constituir-se como um modelo cerceador da liberdade que cada escola deve ter de construir seu próprio projeto educativo, mas tenciona ser um material que trata das questões de uma forma bastante geral e aberta à possibilidade de incorporar experiências variadas. Além disso, não se pretende que seja um instrumento de uso imediato em sala de aula. Ninguém poderá ou deverá trabalhar com as Diretrizes aqui propostas como se tivesse em mãos um currículo prescrito, pronto. As diretrizes são apenas um referencial para que a comunidade escolar reflita, discuta e, a partir daí, elabore o projeto educativo de cada escola - esse sim, norteador das ações dos professores em sala de aula.

Estados e municípios têm autonomia garantida para deliberar sobre seus currículos. E, como sabemos, todo professor trabalha de maneira autônoma, porque o ecossistema da sala de aula é extremamente complexo e não pode ser inteiramente controlado do lado de fora. Portanto, é impossível acabar com a autonomia, mesmo relativa, do professor, e a intenção das Diretrizes não é essa, mas a de fornecer elementos para que os professores possam, de forma coletiva e individual, desenvolver processos crítico-reflexivos de modo a não se situarem como meros reprodutores de técnicas e idéias impostas verticalmente.

Assim, as idéias contidas nas Diretrizes só serão postas em prática se os professores quiserem. Isso só acontecerá se o material que está agora sendo oferecido lhes servir verdadeiramente, se tiver a qualidade suficiente para funcionar como um referencial e subsidiar com idéias pertinentes sua prática cotidiana. Esperamos, portanto, que as

Diretrizes constituam-se, sobretudo, como um instrumento de diálogo para a elaboração do projeto de cada escola.

Entendendo os limites das condições objetivas que envolvem o trabalho do professor, como a formação profissional e continuada, a política salarial, dentre outros, as Diretrizes não pretendem nem invalidar a constatação de que o professor enfrenta todas essas dificuldades, nem presumir que as está resolvendo, mas esperamos que, em função do padrão de qualidade que introduzem, as Diretrizes oficializem a necessidade de que essas dificuldades sejam resolvidas e sirvam de apoio para que os profissionais da educação reivindiquem melhores condições de trabalho e de remuneração.

Além disso, as Diretrizes, indiretamente, estabelecem a necessidade de se constituírem equipes dentro da escola, porque partem do pressuposto de que o projeto educativo deve ser coletivo e não algo que cada professor vá construir sozinho.

A coerência necessária, que não significa uniformidade, só poderá ser atingida quando o projeto da escola resultar da discussão, do debate e quando se admite que a formação do professor, que deve ser continuada e não se encerra nunca, é algo a ser resolvido coletivamente, em condições concretas de trabalho que permitam a reflexão e criem possibilidades de trocas.

Sabemos todos que a mudança da qualidade para o ensino não será nunca feita apenas pela existência de Diretrizes Curriculares, nem pelo MEC ou pela SEME, mas pelo conjunto das políticas públicas federais, estaduais e municipais e, fundamentalmente, pela comunidade escolar em sua atuação cotidiana.

## **2 POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Por influência de uma perspectiva social, política e cultural, as Diretrizes apresentam no seu conjunto uma proposta curricular voltada para a formação da cidadania plena, adotando, por outro lado, uma perspectiva psicopedagógica que considera o aluno como ser pensante e defende a idéia de trabalhar com os alunos como seres pensantes e capazes da construção de sua autonomia.

Tal perspectiva não poderia acolher um modelo tradicional, uma concepção de aprendizagem empirista (escolanovista) ou racionalista (tradicional).

Considerando que algumas “[...] teorias conservadoras de educação geralmente partem da premissa de que o conhecimento é a realização da tradição (ocidental) e de que a pedagogia é uma prática técnica que diz respeito principalmente ao processo de transmissão [...]” (GIROUX, 2003, p. 106), para alguns, a chave para a mudança educacional está em elevar os padrões acadêmicos, particularmente com o domínio de conteúdos disciplinares. Para outros, a chave é uma questão de métodos, redutíveis e exclusivamente relacionados com as questões práticas e técnicas. Ainda para outros, a solução estaria apenas no envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem. Nenhum dos três enfoques fala do caráter produtivo da pedagogia como discurso político e moral.

Entretanto, o conhecimento não fala por si mesmo e a menos que existam condições pedagógicas para conectar certas formas de conhecimento com as culturas, as histórias e as experiências vividas e concebidas pelos estudantes e professores.

O conceito de representação, para Lefebvre (1983), apresenta caráter dinâmico. O autor afirma ser necessário reintroduzir, contra toda a tradição filosófica e seus dogmas, a dialética das relações aparência-realidade, verdade-ilusão, visto que a aparência se realiza

num movimento que atravessa a sociedade e a realidade se dissimula e se modifica, representando-se. De acordo com Lefebvre (1983, p. 28), “As representações circulam, mas entre as brechas: das instituições, dos símbolos e arquétipos. Interpretam a vivência e a prática; intervêm nelas sem conhecê-las, nem dominá-las”.

Assim, as representações implicam e explicam a linguagem como uma presença-ausência, ou seja, “[...] presença evocada e ausência preenchida [...]” (Lefebvre, 1983, p. 67), pois a linguagem, sendo socialmente construída e culturalmente transmitida, é atravessada por visões de mundo, representações mais próximas ou mais distanciadas da realidade vivida.

Têm-se, dessa forma, a correlação entre as tríades do pensamento de Lefebvre, a saber: representante-representação-representado e vivido-percebido-concebido. Uma tríade remete à outra em face da necessidade de juntar a linguagem, o discurso, o concebido com o vivido. Então, as representações não são simples fatos, nem resultados compreensíveis por sua causa, nem simples efeito. São fatos de palavra (discurso) e de prática social.

Sendo assim, as representações são produzidas em complexos simbólicos, repletos de autonomizações ou ligações profundas com o vivido. Elas estão na expressão de todos nós e, portanto, estão na expressão e vivência dos professores em suas práticas cotidianas, sendo alteradas e alterando as práticas ou fazendo com que elas permaneçam cristalizadas.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares ora propostas situam-se no âmbito do percebido-concebido em sua relação como o vivido, visto que é fruto de estudos e debates dos professores nos encontros de formação continuada. Se permanecerão apenas como uma concepção expressa formalmente neste documento, que não encontra correspondência entre a representação, o representado e o representante e/ou entre a percepção, a

concepção e o vivido, dependerá de como a “presença evocada” circule, não como algo instituído, mas como um documento meramente norteador, desencadeador de iniciativas e movimentos instituintes, produzindo, assim, “ausências preenchidas” por aqueles que efetivamente são responsáveis pelo currículo – a comunidade escolar.

A representação/concepção que se destaca na análise dos discursos práticos apresentados nas distintas propostas das diferentes áreas/campos do saber e fazer curricular remetem à perspectiva teórico-filosófica aqui denominada de Pedagogia Histórico-Cultural.

Essa denominação é indicativa da premissa, presente em todas as propostas, da relação necessária e pertinente entre conhecimentos globais, de caráter abstrato-genérico-universal, e conhecimentos inseridos na realidade político-econômica e social de educadores e educandos.

Assim, a concepção de uma Pedagogia Histórico-Cultural, explícita e implicitamente visível na análise das representações expostas nestas Diretrizes, coloca em destaque a importância da relação entre cultura, política e pedagogia, reconhecendo que, ao excluir a cultura do jogo do poder e da política, educadores obstruem a possibilidade de entender como a educação está ligada à mudança social.

Essa obstrução mistifica a maneira como a luta por identidades, significados, valores e desejos, que ocorre em todos os campos das práticas sociais, é conduzida de modo a dificultar que grupos subalternos participem dessas lutas com legitimidade.

Sendo assim, trata-se da defesa da cultura como um importante local para a luta política e da pedagogia como um componente crucial da política cultural.

Variadas são as concepções de currículo e, quando se penetra na realidade do currículo, vê-se que as divergências nas definições não são uma questão de interpretação

semântica, pois fazer currículo não é um ato neutro, mas um ato de comprometimento derivado de interpretações teórico-filosóficas dos que o concebem e vivem (DOMINGUES, 1986).

Evidentemente, o currículo formal e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla. Esse fenômeno, em qualquer dimensão, envolve a problemática da contribuição que a educação escolar e os educadores são chamados a dar na superação das dificuldades derivadas da presença de pessoas e grupos com diferenças de classe social, raça, gênero etc., ou seja, a questão do atendimento a grupos minoritários, marginalizados ou não, em sociedades complexas.

Em seu conjunto, as Diretrizes apresentam, pautadas em referenciais críticos e pós-críticos, uma perspectiva de uma Pedagogia Histórico-Cultural, pois apresentam e representam discursos vinculados a uma perspectiva que associa a pedagogia à política, à história e à cultura.

Por fundamentação crítica considera-se a perspectiva derivada do neomarxismo, ao incorporar, a partir de Gramsci e da Teoria Crítica, elementos de natureza cultural sem sobredeterminação do econômico; por fundamentação pós-crítica entende-se a contribuição derivada dos Estudos Culturais, da Sociolingüística, do Pós-Estruturalismo, dentre outros, que produziram uma mudança significativa no olhar sobre o homem e a natureza, inserindo-os nas relações entre política, economia, cultura e poder e produzindo uma contribuição importante para o entendimento da sociedade e, nela, para a compreensão de como a educação escolar participa desse processo de forma passiva ou transgressora e/ou transformadora.

De acordo com Silva (1999), com as teorias críticas, aprendemos que o currículo é um espaço de poder, visto que o conhecimento corporificado no currículo traz em si as marcas das relações sociais de poder; com as teorias pós-críticas, estendemos a nossa compreensão dos processos de dominação para os espaços-tempos discursivos cotidianos, assim como para a análise de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça, sexualidade, aumentando, dessa forma, a focalização das questões de poder para além da centralidade da categoria classe social.

Como afirma Silva (1999, p. 147),

Na teoria de currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Essa perspectiva apontada por Silva encontra-se presente em todas as propostas dos distintos conteúdos curriculares, com ênfase mais acentuada na perspectiva crítica, sempre, porém, associada a aqui denominada Pedagogia Histórico-Cultural com vistas a uma Educação Inclusiva.

Sendo assim, a perspectiva predominante, em todas os referenciais teórico-metodológicos das propostas, a seguir, apresentadas, assume uma postura dirigida a uma perspectiva baseada nos Estudos Culturais e numa Pedagogia Histórico-Cultural. Portanto, destacam-se nas propostas, quer tomadas individualmente ou em conjunto, concepções voltadas para a perspectiva aqui denominada de uma Pedagogia Histórico-Cultural, que apresenta como principais características: a concepção da cultura como forma social e histórica de existência, constituída por idéias, atitudes, sentimentos linguagens,

proposições morais, relações e desejos; a perspectiva que assume a pedagogia como uma importante “prática cultural” que só pode ser exercida por meio de análises sobre o poder, linguagem, diferença, multiplicidade; a visão dos intelectuais da educação (técnicos, pedagogos e professores) como “pedagogos culturais” comprometidos e implicados nas relações de poder, formas de saber e modos de subjetivação produzidos pela dinâmica social e pelos quais são sempre responsáveis em seus locais de trabalho e de vivências; a valorização de projetos de reconstrução da sociedade em tudo oposto aos atuais projetos do neoliberalismo e às práticas da globalização.

Como frisado inicialmente: “Cada vez mais a pedagogia tem sido rejeitada por ser considerada um elemento inviável de educação e de política cultural, ou considerada obsoleta do ponto de vista político, sendo reduzida a um método e a um conjunto de prescrições instrumentais e de dicas de ensino” (GIROUX, 2003, p. 106). Estas Diretrizes buscam produzir uma outra concepção que toma como base a relação entre pedagogia e políticas culturais.

Para Bhabha (1998), a cultura é o terreno da política, um lugar onde o poder é produzido e disputado, empregado e contestado e compreendido não apenas em termos de dominação, mas de negociação. Nesse sentido, a cultura é um espaço performático, um lugar complexo que “[...] abre a estratégia narrativa para o surgimento da negociação [...]” e nos incita a pensar além dos limites da teoria que visa a “[...] transformar a pedagogia na exploração de seus próprios limites” (p. 112).

Para Hall (1999, p. 120), a importância da idéia do discursivo é “[...] resistir à noção de que existe um materialismo que está fora do significado. Tudo está dentro do discursivo, mas nada é apenas discurso ou discursivo”. O discurso não nega a existência da realidade material e o papel que as forças sociais desempenham.

Dessa forma, uma crise cultural (como a exclusão pelo racismo) como crise de representação significa o apagamento da realidade material do poder e a negação da necessidade de conectar a linguagem da crítica à política prática de intervenção e mudança social...

Assim sendo, o protagonismo que se espera que os professores e alunos assumam a partir dessas diretrizes “[...] não é apenas uma questão de lugares, mas muito mais uma questão de relações espaciais de lugares e espaços e da distribuição das pessoas nelas [...] (GIROUX, 2003, p. 121). É uma questão de mobilidade estruturada, pela qual às pessoas são concedidos os tipos particulares de lugares (e recursos) e caminhos que permitem que o indivíduo se mova em direção a esses lugares ou afaste-se deles.

Torna-se, portanto, necessário pensar o protagonismo além de questões de identidade cultural e de como essas identidades são produzidas e adotadas pelas práticas de representação. Para Bhabha (1998) ocorre uma mudança recente na própria natureza do que pode ser interpretado como político, do que podem ser objetos e objetivos representacionais de transformação social.

Assim, os trabalhadores culturais, os educadores e outros devem repensar a relação entre a política de identidade e as possibilidades de transformação social e do self. Está em jogo aqui a necessidade de novas práticas discursivas e novos discursos práticos, críticos e pós-críticos voltados para a análise e reconhecimento da necessidade de combinar culturas diversas e mutáveis, de forma que as diferenças sejam defendidas numa perspectiva mais ampla da vida pública social e democrática.

### **3 A EXPLICITAÇÃO DOS FUNDAMENTOS DAS PROPOSTAS EM DIREÇÃO A UMA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Como dito, as diferentes propostas constitutivas deste documento denominado Diretrizes Curriculares apresentam uma unidade na diferença, decorrente do fato da aproximação detectada em suas bases político-sócio-históricas, epistemológicas e metodológicas de uma fundamentação teórico-filosófica crítica e pós-crítica, a seguir apresentadas:

### 3.1 BASE POLÍTICA

A base política de uma Pedagogia Histórico-Cultural, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, aparece em todas as propostas.

Em relação à proposta para Língua Portuguesa, dentre outras evidências, destacamos: a concepção de língua “[...] como um sistema de signos que possibilita aos indivíduos significar o mundo. Dessa forma, a língua é constituída na interação verbal, sendo, portanto, um fenômeno histórico-social que se realiza por meio de enunciações que só podem ser explicadas em relação à situação concreta de produção” (p. 3); a intencionalidade expressa em objetivos, como: “[...] ampliação do universo discursivo dos alunos nas diversas situações de interação social, sobretudo nas instâncias públicas, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo das linguagens e do exercício da cidadania” (p. 2); a importância de “[...] analisar criticamente os discursos como instituintes e instituídos de juízos de valor tanto socioideológicos, preconceituosos (especialmente contra os negros, mulheres, idosos, homossexuais) ou não, quanto histórico-culturais, inclusive estéticos” (p. 3); a concepção de alfabetização como prática social “[...] em que se desenvolvem, simultaneamente, além da formação da consciência

crítica, as capacidades de leitura, de produção de textos escritos e orais [...]” (p. 6); e a visão de que “Ao proporcionar a apropriação da linguagem escrita, a alfabetização escolar se torna uma das mais importantes formas de ação política” (p. 5).

A proposta de Matemática, centrada na Psicologia Sócio-Histórica, demonstra sua base política no forte apelo à interação entre realidade sociocultural e atendimento à diversidade cultural. Nesse sentido, a proposta coloca: “Assim, entendendo que a Matemática tem muito a contribuir na formação básica para a cidadania, dando aos cidadãos condições de se inserir no mundo da cultura é indispensável que o currículo de Matemática seja estruturado de tal forma que a disciplina possa contribuir para a formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio lógico do aluno, na sua aplicação a problemas, situações de vida e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares” (p. 5). Mais adiante é dito que “O currículo está organizado dessa forma por razões históricas e também pelo papel social da escola dentro da sociedade ”(p. 6).

Com respeito à proposta de Ciências Naturais, destacamos como evidência a visão sobre a contribuição dessa área de estudo para a leitura do mundo. Assim é afirmado: “Nosso papel é proporcionar o acesso a formas científicas de explicar e entender o que é conhecido, respeitando as crenças da coletividade, considerando as alternativas dos alunos, suas produções culturais, explicações de origem religiosa, da tradição oral e étnica, enfim, seus conhecimentos prévios e sua capacidade de raciocínio” (p. 10). E, mais adiante: “Por fim, os objetivos ligados ao econômico e ao político: participar da produção de nosso mundo industrializado e do reforço do nosso potencial tecnológico e econômico [...] propiciar aos alunos/as a capacidade crítica de fazer escolha entre um modelo puramente

econômico ou encontrar alternativas para o que é sustentável em termos ambientais” (p. 11).

A proposta de Geografia ao basear-se na busca de superação do enfoque da Geografia Tradicional em direção a uma Geografia Crítica o faz em termos da relação com estudos pós-críticos: “Assim, acreditamos numa interface entre as categorias críticas e pós-críticas, como raça, etnia, gênero, identidade, subjetividade, alteridade, multiculturalismo, dentre outras, que oportunizem à Geografia fortalecer o seu compromisso ético-político [...]” (p. 11). E prossegue: “[...] necessário trabalhar as questões socioculturais e a dinâmica da natureza como possibilidade de ações coletivas das sociedades em relação ao espaço geográfico” (p. 15). De modo geral, a proposta assume como pressupostos para estarem presentes em todas as etapas da escolaridade: vivência escolar voltada para a cidadania; valorização do espírito crítico; aproveitamento do conhecimento prévio do aluno; construção de conceitos básicos sobre o meio ambiente, estimulando a compreensão da produção social em consonância com a sustentabilidade da Terra; desenvolvimento do respeito e da convivência com as diferenças existentes, desconstruindo quaisquer tipos de discriminação entre as pessoas, favorecendo o exercício do multiculturalismo e da cidadania.

A proposta de História apresenta como eixos “conceituais” a identidade, a cidadania e a cultura: identidade (social, étnica, de classe, de gênero, nacional, local etc.); cidadania (direitos políticos, civis e sociais); cultura (popular, política, plural). Tais eixos são flexionados pelos conceitos de sociedade e trabalho, assumindo a perspectiva da História Cultural em sua dimensão local e universal, numa perspectiva transversal e multicultural. Propõe para o primeiro e segundo ciclos a “[...] ênfase na construção de uma consciência de si a partir do reconhecimento do outro, bem como da noção de coletividade

e alteridade”. E para o terceiro e quarto ciclos, a “[...] ênfase na construção da consciência de diferentes alteridades, isto é, ampliando a compreensão de outros tempos e espaços e outras sociedades com reconhecimento de diferentes temporalidades históricas” (p. 23).

A proposta de Arte, por sua vez, coloca ênfase na perspectiva histórico-cultural da arte em sua transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e em seu potencial crítico-criativo e de diálogo intercultural para uma pedagogia da inclusão. Apresenta como uma das funções da arte a leitura do mundo – arte dentro de seu contexto de produção e do grupo social do qual fez ou faz parte o artista criador. Assim, afirma que “Contextualizar é situar os produtos de nossa cultura e do outro, social e historicamente. Produtos esses que, tanto do ponto de vista da expressão pessoal como coletiva, são importantes para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (p. 12). E também: “Ela [a arte] sensibiliza para problemas de deficiência física e diferença de raça, nacionalidade, classe social, religião” (p. 13).

A Educação Física apresenta uma proposta marcadamente inserida na perspectiva de uma Pedagogia Histórico-Cultural, ao enfatizar a especificidade e a transversalidade dessa área de conhecimento e ao articular fortemente ao enfoque intercultural o diálogo contextual e o trabalho coletivo. Nesse sentido, afirma que: “A perspectiva de Educação Física relacionada apenas ao aspecto biológico tem sido questionada em prol de uma compreensão mais ampla de prática pedagógica estreitamente relacionada com as produções culturais” (p. 2). E, mais adiante: “É fundamental que os professores de Educação Física efetivem práticas pedagógicas integradas ao processo educacional, que contribuam com o desenvolvimento dos alunos; construam relações com os saberes; oportunizem a construção de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores por parte dos

alunos; considerem e respeitem as diversidades dos alunos (necessidades educativas especiais, raça, etnia, gênero, classe social)” (p. 3).

A proposta de Língua Estrangeira, fundamentando-se na aqui chamada Pedagogia Histórico-Cultural, opõe-se ao monolinguismo na escola, assim como apresenta a concepção de Língua Estrangeira como elemento de inclusão social. Advoga o ensino de Língua Estrangeira como componente de uma pedagogia cultural associada tanto às diferenças decorrentes das necessidades educativas especiais, como às relacionadas com a etnia e raça. Busca integrar as necessidades e características locais ao global e, nesse sentido, argumenta que “[...] as políticas de globalização, a diminuição das distâncias provocadas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, dentre outras, levantaram muitos questionamentos, evidenciando a necessidade de adequações curriculares” (p. 5). Considera que “[...] é importante destacar as questões culturais, pois como sujeitos de um mundo centrado na cultura, os alunos e alunas ao chegarem à escola já estiveram expostos, e de certa forma assimilaram as pedagogias culturais” (p. 5). E, mais adiante: “O currículo propicia um espaço para críticas e contestações no que diz respeito às formas de exercício do poder que desconsidera e desrespeita as diferenças, transformando os que não fazem parte de um padrão, em incapazes e deficitários” (p. 6).

### 3.2 BASE EPISTEMOLÓGICA

A base epistemológica de todas as propostas se coaduna com um projeto de Educação Inclusiva na perspectiva de uma Pedagogia Histórico-Cultural, focando tanto a consideração da relação entre os conhecimentos universais e/ou a realidade global e os conhecimentos locais e/ou derivados da vivência dos alunos, como a função mediadora

entre professores e alunos, alunos e alunos, professores/alunos e a comunidade e/ou contexto social mais amplo.

A base epistemológica da proposta para Língua Portuguesa ressalta a importância do estudo, na escola, dos aspectos lingüísticos da língua materna vinculados ao uso que dela é feito na sociedade com vistas à formação da cidadania. Nesse sentido, é dito ser: “Necessário que a escola trace objetivos a serem alcançados e defina conteúdos a serem ensinados tendo como referência a realidade social em que os estudantes estão inseridos” (p. 1). Tomando como eixos norteadores: a leitura, a produção de textos orais e escritos, a análise e reflexão sobre a língua, é frisado que “Cada escola terá autonomia, baseada no conhecimento prévio das reais necessidades das crianças, jovens e adultos, para estabelecer objetivos e conteúdos que visem à formação de indivíduos capazes de se posicionar criticamente na sociedade” (p. 2). Buscando se distanciar das concepções de linguagem como expressão do pensamento (prescritiva) ou como instrumento de comunicação (sistema lingüístico emissor-receptor), afirma: “Concebemos o ensino da língua como um processo social-histórico-cultural determinado nas e pelas práticas de interação social, práticas discursivas mediadas pelos gêneros, tanto aqueles ditos cotidianos e de circulação em esferas privadas, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação imediata; como aqueles de circulação mais ampla, construídos nas esferas públicas de comunicação que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito): artístico, científico, sociopolítico [...]” (p. 5).

A proposta de Matemática apresenta como base epistemológica fundamental a premissa de que um dos objetivos da educação matemática, bastante relevante, “[...] é desvelar, dar visibilidade, desocultar a matemática presente nas mais variadas situações”

(p. 4). Com forte apelo à interação entre realidade sociocultural, atendimento à diversidade cultural (cotidiano) e conhecimentos matemáticos que se constituem como construções históricas (abstratos universais), destaca como eixos temáticos os campos: numérico, geométrico, algébrico e estocástico (probabilidade) e ressalta em seus fundamentos metodológicos (resolução de problemas, história da matemática, recurso às tecnologias de informação, jogos, modelagem, etnomatemática, projetos de investigação) a necessidade de um destaque menos proeminente ao caráter lógico-dedutivo (racionalista) da Matemática.

A proposta para Ciências Naturais baseia-se na superação da perspectiva do sociointeracionismo piagetiano, centrando sua posição nas dimensões cultural e política, visto colocar ênfase na necessária passagem dos conceitos não científicos aos científicos, considerando, entretanto, a importância e o respeito necessário aos saberes originários da realidade sociocultural do aluno. Nesse sentido, é dito: “Nossa proposta é de superação dessa concepção hegemônica de conhecimento (passagem do senso comum ao saber científico) para um processo de ensino/aprendizagem por meio da valorização das idéias prévias dos/as alunos/as e de seu envolvimento” (p. 3). Considerando a relação da humanidade com o meio ambiente e com a sociedade e a cultura local, a proposta enfatiza: “A compreensão da complexidade social e ambiental suscita a articulação entre os saberes a partir de um outro paradigma, de integração dos conteúdos, da interdisciplinaridade e da valorização do cotidiano” (p. 6). Apresentando como eixos temáticos: o meio ambiente: saúde e qualidade de vida; matéria e energia: transformações da natureza; universo: evolução e descobertas; ciência, tecnologia e desenvolvimento; o planeta terra e sua biodiversidade, a proposta apresenta uma concepção de ensino de ciências cujo perfil

conceitual é de uma estruturação progressiva dos conhecimentos que leva à reelaboração de percepções anteriores de mundo ao entrar em contato com novos conhecimentos.

Buscando a relação entre espaços-tempos locais e globais, a proposta de Geografia destaca: “[...] a interação do local-global-local permite uma leitura do mundo e uma escritura de vida mais condizente com o perfil de cidadão solicitado escolha de uma abordagem curricular que tem nos eixos temáticos o paradigma de organização dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da Geografia e na transversalidade dos conceitos a sua marca, pretende oportunizar um trabalho pedagógico estreitamente conectado ao contexto global/local [...]” (p. 6). Também afirmando a necessidade de que o ensino de Geografia leve os alunos a compreenderem melhor a realidade na qual estão inseridos, possibilitando que nela interfiram de modo propositivo, a proposta reafirma a função mediadora do professor, ao propor um ensino de Geografia de base crítica com mediação do professor entre o conhecimento, o espaço vivido e o ser aprendente, enfim, com uma metodologia de trabalho que permita ao aluno construir e exercer sua cidadania, assim como aos professores dialogarem entre si de forma interdisciplinar. Apresentando como eixos temáticos: a Geografia como saber para a leitura do mundo e escrita da vida; o cotidiano em diferentes espaços-tempos; o lugar como espaço de vivência das sociedades; a globalização, as territorialidades em rede; a cidadania planetária, enfatiza que, “Para garantir a construção de uma prática pedagógica voltada para a formação global do educando, o grupo [elaborador da proposta] apoiou-se em uma filosofia sócio-histórica, concebendo o aluno como sujeito possuidor de uma história de vida” (p. 15).

Partindo de uma perspectiva transversal, a proposta de História apresenta como temas, a etnia, o meio ambiente, o gênero e a ética relacionados transversalmente com os eixos: identidade, cidadania e cultura e, para além do espaço-tempo, associados aos

conceitos de sociedade e trabalho e noções derivadas da interface espaço-tempo como: sucessão, duração, simultaneidade, permanência, ruptura, mudança etc. Nesse sentido, a proposta coloca: “[...] esclarecido o esquema conceitual [...] selecionamos algumas questões contemporâneas que merecem destaque e podem ser trabalhadas transversalmente. Com isso, tentamos incorporar as possibilidades da transdisciplinaridade a alguns temas [...]” (p. 6). Assim, a proposta enfatiza a necessidade de estreitar a relação entre a História como disciplina escolar, a História como ciência, a história vivida pelos alunos e a fundamentação no campo da História Cultural. É dito que, “Dessa forma, tendo em vista as relações sociais de poder e suas representações culturais, apontamos possibilidades para as relações entre Cultura e: Currículo, Identidade e Cidadania, Sociedade, Trabalho e Memória” (p. 15).

A proposta para Arte, partindo do pressuposto de que não há separação entre vida, arte e ciência, pois tudo é vida e manifestação de vida, enfatiza a necessidade de um “[...] enfoque que privilegie o conhecimento interdisciplinar e intercultural, tomando como base os pressupostos de que a cultura é uma instituição da esfera social, que as sensibilidades artísticas são próprias de cada grupo, que o conhecimento é uma construção histórica e social, e que o ensino deve incluir temas atuais e relacionados com a experiência dos alunos” (p. 5). Propõe, também, que “As novas práticas sustentam a necessidade do ensino escolar de arte contemplar a abordagem triangular, de modo que a produção, a leitura e a contextualização da obra de arte, além de desenvolverem os conhecimentos pertinentes a ela, sirvam cada vez mais de referenciais para uma leitura crítica do mundo” (p. 5). E, mais adiante, ao afirmar que a arte desenvolve a atitude intercultural, reafirma: “Os novos parâmetros epistemológicos embasados na proposta triangular, com

construções a partir do enfoque que privilegia o conhecimento interdisciplinar e intercultural, visualiza as culturas como produtoras e produtos do social” (p. 13).

A proposta para Educação Física visualiza o seu conteúdo com diversas possibilidades pedagógicas e interfaces entre os eixos: conhecimento do corpo, relações e interações sociais; vivência/construção de manifestações rítmicas culturais e expressões corporais; vivência/construção de jogos em diferentes situações, podendo e devendo um mesmo conteúdo ser trabalhado sob diferentes perspectivas temáticas e com diferentes objetivos. Sendo assim, a perspectiva epistemológica e o trabalho metodológico envolve as atividades corporais culturais tematizadas nas aulas de Educação Física, pensadas no sentido da superação das normatizações e padronizações vividas pelos alunos no contexto escolar e não escolar. Assim, é enfatizado que “A Educação Física como componente curricular, pode assumir as diversas atividades corporais culturais (jogos, danças, ginásticas, dramatizações e outras) como objeto de ensino, bem como pensá-las, a partir das variadas possibilidades de vivência, reflexão, construção, reconstrução e sistematização [...]” (p. 3) de saberes e fazeres.

A base epistemológica da proposta de Língua Estrangeira enfatiza a perspectiva histórico-cultural e, nesse sentido, é dito: “A escolha de uma língua estrangeira moderna recai sobre a língua inglesa, pelo multiculturalismo que esta apresenta [...]. Há no mundo hoje, mais falantes não nativos do que falantes nativos [...] mas é lamentável que, num país cuja população é formada da união de tantos povos, de diversas culturas, não se considere essa formação no momento de pensar a Língua Estrangeira” (p. 11). E prossegue: “No Espírito Santo, por exemplo, temos a especificidade de um povo com forte herança africana e marcante presença de imigrantes vindos, predominantemente, da Europa Central e do Norte da Itália [...]. Outra premência é a oferta da Língua Brasileira

de Sinais – LIBRAS” (p. 12). Assumindo como eixos temáticos o conhecimento do mundo, o conhecimento sistêmico, o conhecimento textual e o conhecimento atitudinal, a proposta enfatiza a inter-relação transversal desses eixos com as seguintes áreas de conhecimento: de si e do outro; do meio ambiente e natureza; do trabalho e consumo; da saúde pessoal e coletiva; e da cultura local e global

#### **4 EIXOS TRANSVERSAIS DAS DIRETRIZES NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CULTURAL RUMO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Como afirmado na parte introdutória, são considerados como eixos que atravessam todas as Diretrizes aqui expostas, em consonância com os pressupostos de uma Educação Inclusiva, aquelas referidas à questão da Educação de Jovens e Adultos no contexto das características, princípios, fundamentos e procedimentos do Ensino Noturno, da Educação Anti-Racial e da Educação Especial.

##### **4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO NOTURNO (INCLUIR PROPOSTA)**

##### **4.2 A EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA (IDEM)**

##### **4.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL (IDEM)**

## 5. a 12 (INSERÇÃO DAS PROPOSTAS DAS ÁREAS ESPECÍFICAS)

### REFERÊNCIAS

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermordenidade. Campinas: Papirus, 1994.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 4, de 29 de janeiro de 1998. Disponível em: <[www.cne/ceb.gov.br](http://www.cne/ceb.gov.br)> . Acesso em: 12 dez. 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-366, maio/ago. 1986.

EZPELETA, J ; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1985.

GIROUX, H. **Atos impuros**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausência**: contribución a la teoria de las representaciones. Madrid: Morata, 1983.

SILVA, T. T. da . **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.