



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Educação de Jovens e Adultos

CURRÍCULO DA CIDADE



ARTE

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo

Chefe de Gabinete

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica - COPED

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor do Núcleo Técnico de Currículo - NTC



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Educação de Jovens e Adultos

COMPONENTE CURRICULAR:

ARTE

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

Adriana Carvalho da Silva

Claudia Abrahão Hamada

Clodoaldo Gomes Alencar Junior

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa

Silvio Luiz Caetano

Tânia Tadeu

Vera Lúcia Benedito

Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - DIEJA

Edgar Alves da Silva

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - DIEJA

Franciane dos Santos Camaru

José Domingo Perez

Selmo Henrique de Araujo

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Silvana Lucena dos Santos Drago

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE

Ana Paula Ignácio Masella

Marcia Regina Marolo de Oliveira

Maria Alice Machado da Silveira

Mônica Conforto Gargalaka

Mônica Leone Garcia

Roseli Gonçalves do Espírito Santo

Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov

Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

REVISÃO

Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO

Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by olga_spb / freepikcurriculo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Imprensa Oficial do Estado S/A - IMESP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Curriculo da cidade : Educação de Jovens e Adultos : Arte. - São Paulo : SME / COPED, 2019.

176p. il.

Bibliografia

1.Educação - Currículos 2.Educação de Jovens e Adultos 3.Arte I.Título

CDD 375.001

Código da Memória Documental: SME9/2019
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede - CRB-8/5877



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Edgar Alves da Silva

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Edda Curi

Edgar Alves da Silva

Lílian Lisboa Miranda

Marcos Garcia Neira

Minéa Paschoaleto Fratelli

Nyna Taylor Gomes Escudero

Roberto Catelli Junior

Suzete de Souza Borelli

Vera Lúcia Benedito

Wagner Barbosa de Lima Palanch

ARTE

ASSESSORIA

Bruno Fischer Dimarch

Carlos Elias Kater

Pascoal Fernando Ferrari

Solange dos Santos Utuari Ferrari

EQUIPE TÉCNICA – SME

Franciane dos Santos Camaru

GRUPO DE TRABALHO

Aliny Cristina Lourenço

Carina Aparecida Leite

Celia Aparecida Felipe Borges

Debora Rosa da Silva

Flávia Teodoro Alves

João Bezerra da Silva Junior

Luciano Vargas Braga

Michelle Pereira de Lima

Naiza Leni Alves

Nilza de Souza Brandão

Regina Ferreira Aragão Pereira

Rodrigo Pignatari

Tânia Regina da Silva

LEITORES CRÍTICOS

Núcleo Técnico de Currículo – NTC – SME

Divisão de Educação Especial – DIEE – SME

Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA – SME

Divisão de Educação de Ensino Fundamental e Médio – Diefem – SME

Núcleo Técnico de Avaliação – NTA – SME

Núcleo Técnico de Formação – NTF – SME

Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação

Integral – COCEU – SME

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS

Gabriel Trettel Silva

Gabriela Duarte Francischinelli

ARTE

Elisa Moreira Bonafé – SME

Rosemary Aparecida Santiago

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Disponível também em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal

Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

AGRADECIMENTOS

A todos os Educadores que contribuíram para a redação final deste documento.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO,

Neste documento, apresentamos o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA), elaborado a muitas mãos pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) ao longo do ano de 2018. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, este Currículo busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos jovens e adultos atendidos nesta Rede.

Durante os meses de outubro e novembro de 2018, a primeira versão do documento foi disponibilizada aos profissionais da RME-SP e aos educadores que atuam nas diferentes formas de atendimento da modalidade EJA para que apresentassem suas contribuições, as quais, após análise e discussão, foram incorporadas à versão final que apresentamos agora.

Nestas páginas, vocês encontrarão materializações dos princípios e diretrizes que estão em diversos documentos municipais e federais que compõem a história da Educação de Jovens e Adultos. Buscamos o fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tendo em vista a promoção da educação integral a todos os estudantes das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade para Educação de Jovens e Adultos oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, faz parte de nossas ações de implementação, a formação continuada dos profissionais da Rede, essencial condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Trata-se, portanto, de um documento que se atualiza todos os dias nas diferentes regiões da Cidade. É parte de um processo que passará por transformações e qualificações a partir das contribuições vindas da prática.

Sua participação é muito importante para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e se concretizem nas Unidades Educacionais da Rede.

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO	11
Apresentação	12
Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo... 12	
Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade	16
Concepção de Currículo	17
Conceito de Educação Integral	20
Conceito de Equidade	23
Conceito de Educação Inclusiva	24
A Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Compromisso com a Integralidade dos Saberes	27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes	28
Matriz de Saberes	30
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade.....	33
Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	38
Pelo Direito a uma Educação de Qualidade na EJA	39
Jovens, Adultos e Idosos da Cidade de São Paulo	41
Um Currículo Pensado para a EJA da Cidade de São Paulo.....	44
As Formas de Atendimento e Organização da EJA na Cidade de São Paulo	47
Organização Geral do Currículo da Cidade	49
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	50
Eixos	51
Objetos de Conhecimento	51
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	52
Currículo da Cidade na Prática.....	53
Implementação do Currículo da Cidade	54
Gestão Curricular	55
Avaliação e Aprendizagem	57
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade	62
Um Currículo Pensado em Rede	64

PARTE 2 ARTE..... 67

Currículo de Arte para a Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo _____ 68

Introdução..... 69

Construção Colaborativa do Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte 70

Ensinar e Aprender Arte na EJA_____ 76

Abordagens, Campos Conceituais e Dimensões do Conhecimento para o Ensino de Arte 77

Estrutura do Currículo de Arte: Campos Conceituais 80

• Os Campos Conceituais no Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte: Ideias e Ações Germinadoras 82

• Arte e Tecnologia 83

• Contextos e Matrizes Culturais 83

• Corporeidade e Identidade..... 85

• Elementos de Linguagem 86

• Materialidade..... 89

• Mundo do Trabalho 89

• Patrimônio Cultural..... 90

• Processo de Criação..... 91

O Ensino de Arte nas Etapas da EJA_____ 92

Etapa de Alfabetização 93

Etapa Básica 102

Etapa Complementar 112

Etapa Final 124

PARTE 3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA 137

Orientações para o Trabalho do Professor 138

Abordagens Metodológicas e Proposições no Ensino de Arte 139

As Situações de Aprendizagem 140

• Nutrição Estética (Fruição e Estesia) 142

• Pesquisas (Livros, Sites e outros Meios) 143

• Investigações Sensoriais (Observação de realidades e percepção sensível do mundo por muitos canais sensoriais: Tato, Visão, Olfato, Audição, Paladar) 144

• Rodas de Conversa para Contextualização (Reflexão e Crítica) 144

• Fazer Artístico (Ação Criadora em Poéticas Pessoais) 145

• Avaliações e Registros 146

Escolhas Metodológicas para as Ações Educativas no Ensino de Arte
(Sequência Didática e Projeto Integrador) 146

Práticas Pedagógicas 147

• Sequências Didáticas 147

• Projetos Integradores 162

Referências Parte 1 – Introdutório 169

Referências Parte 2 – Arte 170

Referências Parte 3 – Orientações Didáticas 172

A
h
B
2
a
C
M
g



PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação (SME), com objetivo de potencializar o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de São Paulo, apresenta o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos que constitui-se como o resultado de um trabalho coletivo e dialógico que contou com a participação de professores das diversas formas de atendimento da EJA (Regular, Modular, Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs e Movimento de Alfabetização de São Paulo - MOVA), representantes das Diretorias Regionais de Educação (DREs), técnicos da Coordenadoria Pedagógica (COPED) e pesquisadores da área.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos está alinhado aos princípios norteadores e às bases teóricas que alicerçaram o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, sem deixar de integrar suas especificidades.

1 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) investiga trimestralmente um conjunto de informações conjunturais sobre as tendências e flutuações da força de trabalho e, de forma anual, temas estruturais relevantes para a compreensão da realidade brasileira. Dados educacionais são obtidos em ambos os casos: na coleta trimestral, por meio de um questionário sobre as características básicas de educação, aplicado às pessoas de 5 anos ou mais de idade, com o objetivo de auxiliar a compreensão das informações conjunturais de trabalho; na coleta anual, realizada no segundo trimestre de cada ano civil, por meio de um questionário mais amplo, aplicado a todas as pessoas da amostra, com a finalidade de retratar o panorama educacional.

Por princípio, é fundamental reconhecer que os estudantes da EJA fazem parte dos milhões de brasileiros privados dos bens simbólicos e materiais que a escolarização deveria garantir. A Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (Pnad Contínua, 2016)¹ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), expõe a gravidade da situação: 7,2 % da população brasileira com 15 anos de idade ou mais são analfabetos, isso significa 11,8 milhões de pessoas. Mais da metade da população de 25 anos ou mais - cerca de 66,3 milhões de pessoas - detêm apenas o Ensino Fundamental. A necessidade de educar jovens e adultos e a função dessa escolarização são pontos que permeiam esse currículo, trazendo à tona algumas possíveis respostas a esses questionamentos. Uma explicação otimista para a existência dessa modalidade reside no fato desses sujeitos desejarem os estudos em busca de realização pessoal e também a busca por uma cidadania responsável. Isso deve ser levado em consideração, pois em grande parte dos casos, as pessoas atendidas pela EJA tiveram o seu direito à educação negado em algum momento da vida, o que torna imperativo reverter esse quadro.

Também é preciso reconhecer que a sociedade contemporânea, globalizada e tecnológica, exige cada vez mais conhecimentos especializados. A participação na vida pública requer uma melhor capacidade de assimilar e analisar informações disponíveis em diferentes meios de comunicação, o que exige habilidades de leitura, escrita, cálculo, compreensão de fenômenos que contextualizem social e historicamente a vida do cidadão. Essas habilidades, muitas vezes adquiridas no processo de escolarização, ajudam os sujeitos a atuar na sociedade com mais autonomia.

Além disso, o acesso ao mundo laboral contemporâneo demanda níveis elevados de escolaridade, o que implica que a conclusão ou não de uma etapa de ensino pode ser o elemento balizador para o acesso a postos de trabalho mais bem remunerados.

A partir das especificidades dos estudantes, considerando que já possuem experiências variadas, crenças e concepções sobre inúmeros aspectos, é necessário reconhecer que apresentam ideias mais elaboradas sobre a realidade e que suas formas de aprender, bem como suas experiências, precisam ser consideradas. A EJA deve ser compreendida como um processo contínuo em que os conhecimentos são mobilizados cotidianamente e as aprendizagens acontecem entre os estudantes, seus pares e professores.

Assim, este documento considera as características específicas dos jovens e adultos matriculados nas Escolas da Rede Municipal de Ensino (RME): as diferenças étnico-raciais, deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, migrantes, imigrantes e refugiados etc.

O processo para a elaboração do Currículo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED), do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), partindo das experiências e vivências dos estudantes e dos profissionais que atuam na EJA no município, bem como dos profissionais que atuam nas equipes técnicas da SME/COPED e das Divisões Pedagógicas (DIPEDs), tendo **como base as seguintes premissas:**

Continuidade: O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.

Relevância: Este Currículo foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da Rede.

Colaboração: O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que propiciou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.

Contemporaneidade: A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos reforça as mudanças de paradigmas que a sociedade contemporânea vive, na qual um currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte ao que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade, não no sentido de aprender apenas conteúdos diferentes, mas sim de aprender conteúdos de diferentes maneiras.

O Currículo da EJA, assim como os outros Currículos da Cidade de São Paulo, estrutura-se com base em **três conceitos orientadores**:

Educação Integral: Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Equidade: Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada jovem e adulto da Rede Municipal de Ensino, independentemente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos foi organizado para as quatro etapas (Alfabetização, Básica, Complementar e Final) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

Os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados pelos Grupos de Trabalho (GTs), compostos por técnicos da DIEJA, do Núcleo Técnico de Currículo (NTC), da Divisão de Educação Especial (DIEE), do Núcleo Técnico de Avaliação (NTA), pelos professores indicados por suas Unidades Educacionais (UEs) e DIPEDs das DREs, por representantes do MOVA-SP e pela equipe de assessoria dos componentes curriculares.

Os GTs reuniram-se no período de abril a agosto de 2018 e, a partir das discussões aprofundadas, com reflexões das experiências docentes e das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, possibilitou-se a construção democrática e coletiva do documento.

Além dos GTs, para a construção desse Currículo, foram desenvolvidas diversas ações, dentre elas:

Seminário “A atualização do Currículo da Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo”, que aconteceu em agosto de 2018 e teve como objetivo apresentar para a Rede a atualização do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos.

Consulta pública às UEs, equipes das DREs (Supervisão Escolar e DIPEDs), no período de 10 de outubro a 9 de novembro de 2018, com contribuições para o aperfeiçoamento dos documentos curriculares dos diferentes componentes curriculares.

Leitura Crítica do documento proposto para cada componente curricular, realizada nos meses de outubro e novembro de 2018 por pesquisadores das áreas de conhecimento.

Após análises dessas contribuições pelas equipes técnicas da SME/COPED e dos assessores dos diferentes componentes curriculares, apresentamos a versão final do documento curricular, a ser implementado pelas Unidades Educacionais que atendem os estudantes da EJA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE



CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da EJA, embasado pelo Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, foi construído a partir da compreensão de que:

Currículos são plurais: O currículo envolve os diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo de uma rede de educação. Assim sendo, é fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula. Para dar conta dessa pluralidade, o Currículo da Cidade foi construído a partir da escuta e da colaboração de estudantes, professores e gestores da Rede Municipal de Ensino.

Currículos são orientadores: O currículo “é também uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto de uma organização de formação” (PACHECO, 2005, p. 36). Diferentes concepções de currículo levam a diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar, à prática educativa e à própria organização escolar. O currículo não oferece todas as respostas, mas traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens até a “[...] racionalização dos meios para obtê-las e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000, p. 125). Assim sendo, o currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante. Assim, a principal intenção do Currículo da Cidade é justamente oferecer diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano escolar para assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

[...] numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo significa o seguinte: é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino. (PACHECO, 2005, p. 37).

Currículos não são lineares: O currículo não é uma sequência linear, mas um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas. Portanto, não é possível defini-lo antecipadamente sem levar em conta o seu desenvolvimento no cotidiano escolar (DOLL, 1997, p. 178). Ou seja, o currículo está estreitamente ligado ao dia a dia da prática pedagógica, em que se cruzam decisões de vários âmbitos.

[...] um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de intersecção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado. (DOLL, 1997, p. 178).

Currículos são processos permanentes e não um produto acabado: O “currículo é o centro da atividade educacional e assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado” (PACHECO, 2001, p. 15). Dessa forma, continua o autor, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto, mas “é uma prática constantemente em deliberação e negociação”. Embora a SME considere o Currículo da Cidade como o documento orientador do Projeto Político-Pedagógico das escolas, ele não pode ser visto como algo posto e imutável, mas como “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporarem resultados de novas discussões, estudos e avaliações. Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história.

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos

e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola.

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento “pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nesse processo, o envolvimento da equipe gestora da escola (coordenadores pedagógicos e diretores) é muito importante, no sentido de articular professores da mesma área, de diversas áreas; do mesmo ciclo e dos diferentes ciclos nas discussões curriculares e na organização dos planejamentos com vistas a atender melhor os estudantes daquela comunidade escolar. Essas ações desenvolvidas nos espaços escolares, e acompanhadas pelos supervisores, permitem uma articulação entre as diferentes escolas com as quais ele atua e com a própria história de construção curricular do município e os debates nacionais.

Currículos devem ser centrados nos estudantes: O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. Considerando a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e de um mundo sustentáveis e justos. As propostas de formação de caráter tão amplo e não imediatistas exigem algumas adjetivações às práticas curriculares que nos apontam numa direção da integralidade dos objetivos de formação. Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas à formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

Essa concepção não se confunde com educação de tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas. Nesse caso, a extensão da jornada escolar contribui – mas não é pré-requisito – para que o desenvolvimento multidimensional aconteça. A Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor.

Nas três últimas décadas, o debate acadêmico sobre Educação Integral tem envolvido sociólogos, filósofos, historiadores e pedagogos, entre outros estudiosos preocupados em compreender os problemas e apontar possíveis soluções para melhorar a qualidade educacional e formativa do conhecimento construído na escola do Brasil.

As novas definições de Educação Integral que começaram a emergir a partir de meados da década de 1990 apontam para a humanização do sujeito de direito e entendem o conhecimento como elemento propulsor para o desenvolvimento humano. Indicam, também, que tais processos educativos acontecem via socialização dialógica criativa do estudante consigo mesmo, com os outros, com a comunidade e com a sociedade. Nesse caso, os conteúdos curriculares são meios para a conquista da autonomia plena e para a ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais.

A Educação Integral, entendida como direito à cidadania, deve basear-se em uma ampla oferta de experiências educativas que propiciem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens (GUARÁ, 2009). Este desenvolvimento deve incentivar, ao longo da vida, o despertar da criatividade, da curiosidade e do senso crítico, além de garantir a inclusão do indivíduo na sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades de realizar-se social, cultural e politicamente.

Em outra publicação, ao observar o contexto geral da Educação Integral, a mesma autora coloca o sujeito de direito no centro de suas análises e considera-o como aquele que explicita o seu lado subjetivo de prazer e satisfação com as escolhas simbólicas que realiza no decorrer de sua existência. Tal visão ressalta

que as múltiplas exigências da vida corroboram para o aperfeiçoamento humano, potencializando a capacidade de o indivíduo realizar-se em todas as dimensões.

Gonçalves (2006) associa a Educação Integral à totalidade do indivíduo como processo que extrapola o fator cognitivo, permitindo-lhe vivenciar uma multiplicidade de relações, com a intenção de desenvolver suas dimensões físicas, sociais, afetivas, psicológicas, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas. Cavaliere (2002) segue a mesma linha conceitual, destacando que a essência da Educação Integral reside na percepção das múltiplas dimensões do estudante, que devem ser desenvolvidas de forma equitativa.

Pode-se complementar essa visão, levantando quatro perspectivas sobre a Educação Integral:

- **A primeira** aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.
- **A segunda** enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.
- **A terceira** compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral.
- **A quarta** defende a expansão qualificada do tempo que os estudantes passam na escola para melhoria do desempenho escolar (GUARÁ, 2009).

A mesma autora ainda indica que todas essas perspectivas tendem a refletir a realidade local e são influenciadas por peculiaridades de tempo, espaço, região, circunstâncias sociais, econômicas e inclinações políticas e ideológicas. Segundo ela, o que realmente precisa ser considerado é o desenvolvimento humano integral do estudante.

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, compartilha dos conceitos acima abordados sobre o desenvolvimento global dos estudantes, enfatizando ainda a necessidade de se romper com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), independentemente do tempo de permanência do estudante na escola, o fator primordial a ser considerado é a intencionalidade dos processos e práticas educativas fundamentadas por uma concepção de Educação Integral. Isto implica:

- I. Avaliar o contexto atual da sociedade brasileira em tempos de globalização social, política, econômica e cultural;
- II. Conciliar os interesses dos estudantes frente a esse desafio permanente, amparados por estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras;
- III. Propiciar uma formação emancipadora que valorize as ações criativas dos estudantes frente às transformações tecnológicas;
- IV. Aliar a satisfação e o prazer pela busca de novos conhecimentos com vistas à formação do indivíduo autônomo do século XXI.

Educação Integral e Marcos Legais

Diversos marcos legais internacionais e nacionais alinham-se com esse conceito de Educação Integral.

Entre os internacionais, destacamos: **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948)**; **Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989)**; **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015)**.

Entre os marcos nacionais, destacamos: **Constituição Federal (1988)**; **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**²; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**³; **Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)**⁴.

Outros marcos legais, como o **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**, o **Plano Municipal de Educação (2015-2025)** e o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2007)**, também criam condições para a promoção de uma educação que contemple o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de Educação Integral está igualmente de acordo com o **Programa de Metas 2017-2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo**⁵, compreendido como “um meio de pactuação de compromissos com a sociedade”. O documento estrutura-se em cinco eixos temáticos⁶, envolvendo todos os setores da administração municipal. O eixo do “Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza a cultura e garante educação de qualidade a todos e todas” engloba a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Cultura. As onze metas e vinte projetos associados a esse eixo também têm como foco a Educação Integral.

Relevância da Educação Integral

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo.

² Lei nº 8.069/90.

³ Lei nº 9.394/96.

⁴ Lei nº 13.146/15.

⁵ http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-deMetas_2017-2020_Final.pdf

⁶ Desenvolvimento Social: cidade saudável, segura e inclusiva; Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza e garante educação de qualidade para todos e todas; Desenvolvimento Urbano e Meio ambiente: desenvolvimento urbano; Desenvolvimento Econômico e Gestão: cidade inteligente e de oportunidades; Desenvolvimento Institucional: cidade transparente e ágil.

CONCEITO DE EQUIDADE

O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades, como afirma Boaventura Santos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade, embora se saiba que sempre se busca responder ao desafio: “o que há de igual nos diferentes?”

Dessa forma, o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende-se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado. Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem.

Silva e Menegazzo (2005) relatam que o controle das diferenças pelo/no currículo parece depender mais da combinação de um conjunto de dinâmicas grupais e consensuais, nomeadamente da cultura escolar, do que de estratégias isoladas ou prescritas.

Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se lugar de destino para milhões de imigrantes oriundos de diversos países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo. O Brasil todo ainda foi palco de amplas migrações e imigrações ditas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial.

O acolhimento ou rejeição pela cidade desses fluxos migratórios e imigratórios motiva o estabelecimento definitivo dessas populações e transforma o território paulista e paulistano em cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes e imigrantes.

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus

consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, conseqüentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto, o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca, como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

Somos país do Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas de subsolo, possuímos os maiores rios celestes, somos elaboradores de ricas culturas, somos um espaço, um corpo, milhares de línguas, histórias... somos uma civilização? O que somos e o que precisamos vir a ser? Existimos na América Latina e somos um país que pode caminhar na direção de um pacto de coesão social de melhor vida. Sem tais perguntas continuamente feitas e sem buscar as suas respostas, o currículo torna-se uma peça fria, utilitarista e incapaz de mobilizar as novas gerações em suas vidas e sua busca de conhecimento.

Hoje, a Rede Municipal de Ensino atende mais de 80 grupos étnicos de diversos países, que vêm contribuindo para a construção de uma cidadania responsável dentro do contexto internacional que vive a cidade.

Portanto, o Currículo da Cidade de São Paulo, ao definir os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considera o direito de todos a aprender e participar do país. Para isso, o currículo valoriza a função social do professor e a função formativa da Escola. O conjunto dos professores e educadores da Rede é fundamental para reconhecer as capacidades críticas e criadoras e potencializar os recursos culturais de todos os seus estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos.

A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito de diferença. Podemos encontrar em Cury (2005, p. 55) o ensinamento sobre o significado da diferença a ser assumido pelas escolas brasileiras: “a diferença – do latim: dispersar, espalhar, semear – por sua vez é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade!”. Portanto estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos da constituição de uma identidade

genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível.

Indubitavelmente estamos nos referindo à instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social.

Ao pensar em uma educação inclusiva e em seu significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. De acordo com Connell, “ensinar bem [nas] escolas [...] requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia. Uma mudança em direção a um currículo mais negociado e a uma prática de sala de aula mais participativa” (2004, p. 27). Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados. Cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2013).

A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional.

Dessa forma, o professor poderá ter o apoio necessário para ser um **pensador criativo** que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do instinto humano, mas como Funções Psicológicas Superiores (FPS), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais especializados que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA).

Além disso, e considerando que é inaceitável que os estudantes abandonem a escola durante o ano letivo, especialmente em uma realidade como a da Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação definiu o **Acesso e Permanência** como um de seus projetos estratégicos no Programa de Metas. A finalidade da SME é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis à reprovação ou à evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/

ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar. Além dessas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a nossa. A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão em nossas Unidades Educacionais e na participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação.

**A MATRIZ DE
SABERES E OS
OBJETIVOS DE
DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL:
COMPROMISSO COM
A INTEGRALIDADE
DOS SABERES**



O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação define uma Matriz de Saberes que se compromete com o processo de escolarização.

A Matriz orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia de saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de dar conta desse desafio. Ressalta-se que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

A Matriz de Saberes estabelecida pela SME fundamenta-se em:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108), orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem

de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

- **Princípios Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
- **Princípios Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.

3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.

4. Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos.

5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais. Essas concepções estão explicitadas nos princípios que norteiam os Currículos da Cidade.

Além disso, a Matriz de Saberes dos Currículos da Cidade de São Paulo fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas

curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016) – Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes;
- Lei nº 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- Lei nº 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral;
- Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs).

A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar.⁷

Essa pesquisa de opinião dos estudantes deu indícios de como o trabalho pode ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

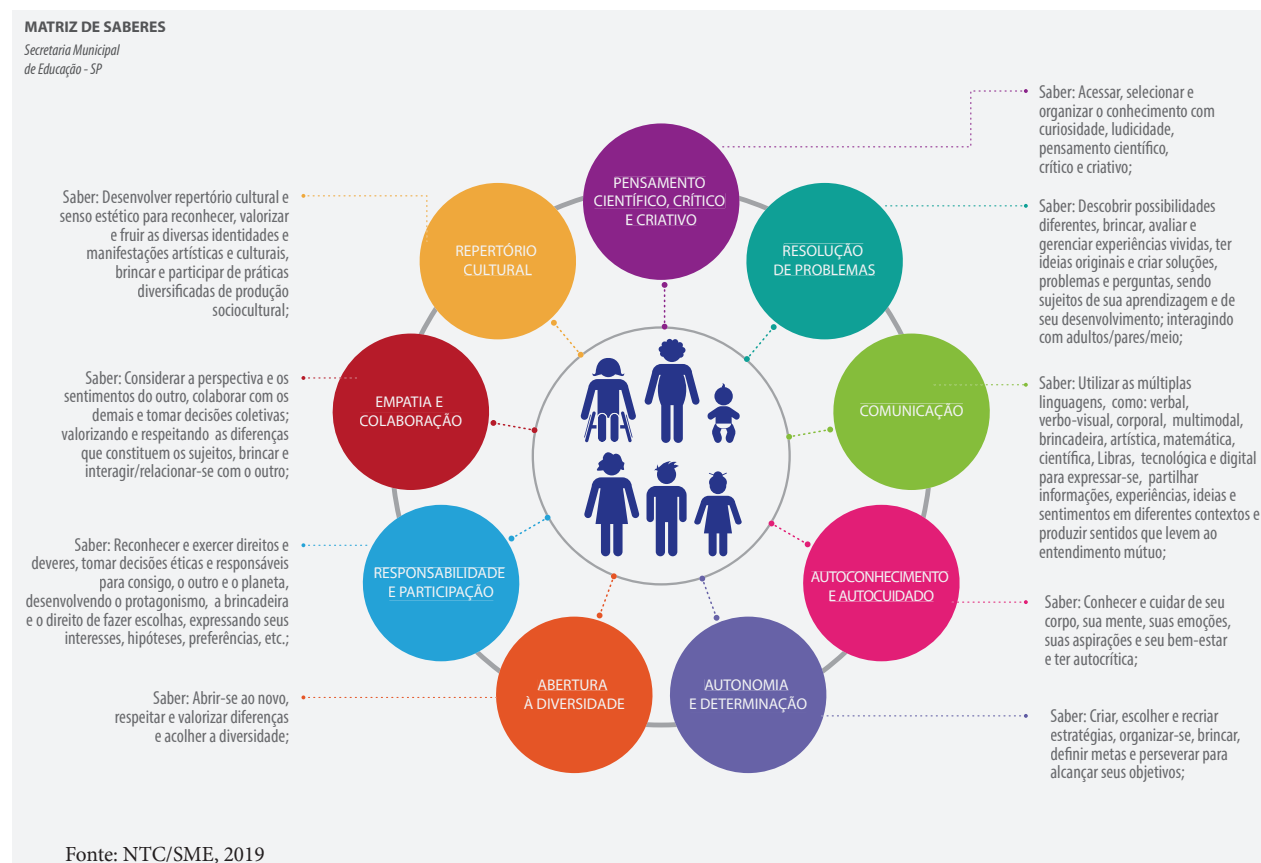
MATRIZ DE SABERES

Em 2018, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental foi revisada, concomitante aos processos de atualização curricular da Educação Infantil; da Educação Especial, com os Currículos de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa para Surdos, e da Educação de Jovens e Adultos, incluindo assim todas as etapas da Educação Básica, contemplando desta maneira, as especificidades de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera

⁷ Para saber mais sobre a pesquisa de opinião dos estudantes da Rede, ver Currículo da Cidade: Ensino Fundamental (2017).

e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:



Descreveremos a seguir cada um dos princípios explicitados no esquema da Matriz de Saberes:

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;

Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.

2. Resolução de Problemas

Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;

Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.

3. Comunicação

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.

4. Autoconhecimento e Autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;

Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.

6. Abertura à Diversidade

Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

Para: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;

Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo conhecimentos, imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares do Currículo da EJA teve como referência a Matriz de Saberes.

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar.

O desafio que se apresenta é entender como essas temáticas atuais podem ser integradas a uma proposta inovadora e emancipatória de currículo, bem como ao cotidiano das escolas e das salas de aula. Foi com essa intenção que o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

A Agenda é um plano de ação que envolve **5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria.**

- **Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
no documento:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em:

[https://nacoesunidas.org/
pos2015/agenda2030/](https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/)

- **Planeta:** proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.
- **Prosperidade:** assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.
- **Paz:** promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.
- **Parceria:** mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

1. Erradicação da pobreza;
2. Fome zero e agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de gênero;
6. Água potável e saneamento básico;
7. Energia limpa e acessível;
8. Trabalho decente e crescimento econômico;
9. Indústria, inovação e infraestrutura;
10. Redução das desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima;
14. Vida na água;
15. Vida terrestre;
16. Paz, justiça e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação.

Esses objetivos estão alinhados com os da atual gestão da Cidade de São Paulo nos seus eixos, metas e projetos, os quais determinam a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade de todos os habitantes da cidade.

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 — DO GLOBAL PARA O LOCAL

Proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras



Implementar a agenda por meio de uma parceria global sólida



Erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade



Garantir vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza



Promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas



FONTE: <http://jornada2030.com.br/2016/08/10/os-5-ps/>

Esses objetivos estão compreendidos em 169 metas ambiciosas para cumprimento pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). A integração do Currículo da Cidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se dá tanto por escolhas temáticas de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quanto na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO.

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave⁸ para atuação responsável dos cidadãos, a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes.

⁸ O termo competências-chave foi transcrito do documento da UNESCO (2017) para fins de correspondência com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável

Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

Educação para os Objetivos
de Desenvolvimento
Sustentável: Objetivos de
Aprendizagem

Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf>

A implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS vai além da incorporação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular, incluindo, também, a integração dos ODS em políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES - CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptado para fins de correlação.

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da EJA, assim como os demais Currículos da Cidade de São Paulo, corrobore para que os estudantes possam fazer uso crítico e criativo dos saberes construídos, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

Essas preocupações apontam para a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO



PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA EJA

Os estudantes têm direitos assegurados à educação de qualidade. Documentos sobre Direitos Humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e outros de cunho legal, consideram a educação um direito fundamental, inalienável e universal, e sublinham as conexões diretas existentes entre o direito à educação e à formação e ao desenvolvimento humano. Assim, como consequência,

[...] decorre o direito ao conhecimento, à participação na cultura, na cidade, no trabalho, nas decisões políticas, na partilha dos benefícios sociais. Decorre também o cuidado para fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento socialmente disponível, dos valores, da memória, da história, das culturas. (SÃO PAULO, 2016a, p. 33).

É por meio do direito social fundamental à educação que outros direitos sociais podem ser alcançados pelo cidadão, como o direito à saúde, à moradia, ao trabalho, a participação política, entre outros, para que se possa exercer a plena cidadania e nos colocarmos de forma ativa, criativa, plena e crítica diante de nós próprios e do mundo em que estamos inseridos. O direito a uma educação de qualidade pressupõe que a escola seja um local privilegiado para assegurar a aprendizagem de todos, independentemente de gênero, etnia/raça, classe social, orientação sexual, religião, convicção política, deficiência, idade ou nacionalidade. Nessa perspectiva, ela deve ser um espaço de diálogo, um espaço em que jovens e adultos, mulheres e homens, pessoas com deficiência possam ser autoras e autores de seu conhecimento e de seu saber. A escola deve ser um local que propicie a reflexão e a ação social.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos entende que é preciso, por meio de uma prática pedagógica flexível e diversificada, atender às necessidades de todos, partindo-se do pressuposto de que é imprescindível reconhecer, respeitar e valorizar a diferença e a diversidade das pessoas, dos modos de vida e das culturas e contribuir para reverter a situação atual presente no Brasil e na Cidade de São Paulo, onde a diversidade tem sido marcada pela desigualdade (CATELLI JUNIOR, 2017a). Outro ponto absolutamente central é o posicionamento da educação como o direito de aprender, de ampliar conhecimentos e horizontes ao longo de toda a vida,

escapando assim de um entendimento mais comum de que educação significa apenas escolarização.

É de extrema importância que os estudantes da EJA se reconheçam como possuidores de saber, conhecimentos e visões de mundo próprios, originais e valiosos, uma vez que os jovens e adultos, ao longo de suas vidas cotidianas, vivenciam as mais diversas situações de aprendizado em seus percursos formativos.

É importante que os vários saberes produzidos pela humanidade ao longo dos tempos sejam entendidos como um patrimônio e, portanto, os seus estudos e conhecimentos considerados um direito de todos. Os saberes acadêmicos, científicos devem ser evidentemente estudados e compreendidos, mas, em meio a eles, deve haver espaço também para conhecimentos oriundos de outras matrizes, como os saberes populares conquistados pelos povos por meio da observação, da experiência e da reflexão ao longo de milênios, assim como espaço para os saberes produzidos por estudantes e professores no ambiente escolar.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos deve garantir aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos e, portanto, terem o direito a pensar a própria história, a história de seu coletivo e da sociedade em que estão inseridos nos contextos nacional e mundial. Ao se reconhecerem como sujeitos históricos, os estudantes podem se posicionar de forma crítica no tempo presente e na conquista da cidadania efetiva e ativa e darem-se conta da necessidade de respeito à diversidade de modos de vida, de posicionamentos diante de outros sujeitos históricos na sociedade contemporânea.

Outro ponto importante é o exercício da reflexão sobre a produção social da memória a partir das vivências históricas cotidianas e da ação política dos indivíduos. “A memória é um elemento constitutivo do sentimento de identidade na medida em que responde também pelos sentimentos de continuidade e de coerência” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 108). É necessário, por meio da recuperação da memória, trazer à tona “as relações de poder que envolvem produção e apropriação dos discursos sobre o passado” (SÃO PAULO, 2016b, p. 71) e dar voz às populações historicamente silenciadas. Há uma relação direta entre memória e identidades, em que o segundo elemento é construído e não se caracteriza pela fixidez e imutabilidade. Assim, memória e identidades podem ser negociadas e não são, portanto, fenômenos essencialistas.

Os estudantes têm direito ao reconhecimento da interculturalidade e de sua historicidade nas práticas sociais, identificando as representações do outro, para assim se posicionar em defesa da diversidade, da tolerância, do respeito às pessoas e às culturas, percebendo o constante movimento de construção e reconstrução cultural e das identidades.

Nesse sentido, faz parte desse direito a compreensão da historicidade dos povos indígenas e das populações de origem africana no Brasil, suas formas de organização política, social e cultural e o rompimento com visões preconceituosas que se obstinam em querer deslegitimar as lutas populares. Faz parte dos direitos dos estudantes compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e violências contra as populações negras e indígenas no Brasil e as relações de poder que

engendraram e engendram essas discriminações e violências, assim como o contexto das lutas por reparação histórica e das conquistas das ações afirmativas no país. Nessa mesma perspectiva, o currículo deve garantir o direito ao respeito, ao acolhimento, ao combate aos estereótipos e às violências físicas e simbólicas para com os estudantes imigrantes, vindos da América Latina, da África, do Oriente Médio ou de qualquer outra parte do mundo, fato que tem crescido de forma evidente nas escolas da Cidade de São Paulo.

Deve-se garantir o combate à misoginia, à homofobia e às violências físicas e simbólicas. As lutas por direitos civis e por equidade devem ser conhecidas e valorizadas. Os componentes curriculares devem, assim, dar condições aos estudantes de historicizar as questões de gênero e de identidade.

Deve-se contribuir para a convivência pacífica, a interação harmoniosa e plural entre as diferentes religiões professadas e vividas por estudantes no país. Esse aspecto está posto em uma educação laica e deve ter como premissa a noção do respeito às diferentes manifestações religiosas existentes, sem o favorecimento ou a desqualificação ou a perseguição a nenhuma religião em particular.

Deve-se possibilitar também a fruição do patrimônio cultural material e imaterial produzidos pela humanidade, o gozo da riqueza artística e estética que diferentes sociedades ao redor do globo produziram e produzem regularmente. A abertura para o lúdico, para o campo do sensível e do humanismo são também direitos fundamentais do estudante.

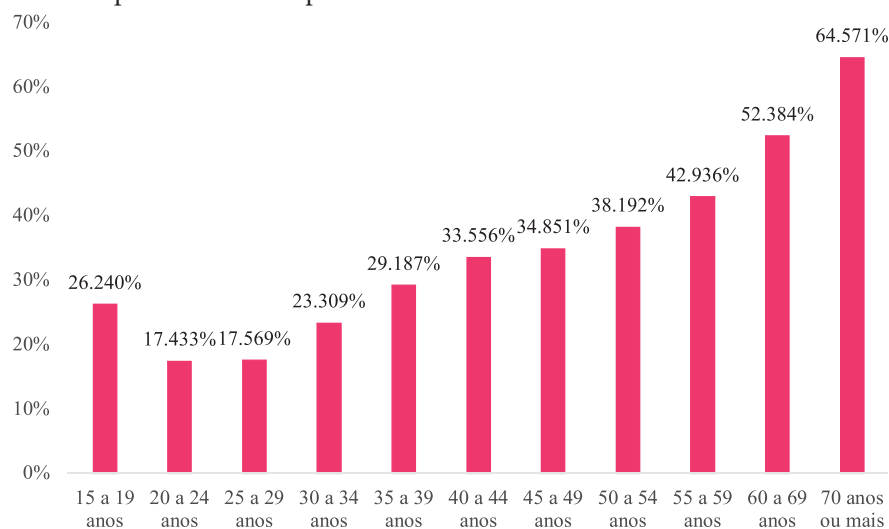
Por fim, nunca é excessivo enfatizar que o currículo deve contribuir para uma postura cidadã, para as práticas solidárias e de respeito a todos os seres vivos bem como ao meio ambiente. Os princípios fundamentais de uma sociedade democrática constituem-se como um pilar do ensino e da aprendizagem na defesa da liberdade de dialogar, de trocar ideias e experiências, de externar opiniões, de divulgar saberes e conhecimentos a partir da diversidade e das ideias plurais. O currículo deve assim auxiliar a construção de uma sociedade mais equitativa, movida por ideais de justiça e de oportunidades de uma vida digna e realizada para todos. Deve instigar os silenciados, os vulneráveis, os tratados como subcidadãos (ARROYO, 2013) a reconhecerem seu valor, conhecerem e reconhecerem-se em sua história de vida para resistirem aos desmandos, à discriminação e à injustiça e afirmarem sua importância como sujeitos históricos ativos e afirmativos.

JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME), sancionado em 2015, em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), em sua meta 10, define que São Paulo deve “Superar, na vigência deste PME, o analfabetismo absoluto na população com 15 (quinze) anos ou mais e ampliar a escolaridade média da população”. De acordo com os dados do Censo (IBGE, 2010), o analfabetismo na Cidade de São Paulo, para a população com 15 anos ou mais, situava-se em 3,2%.

Em números absolutos, isso significava que 283,7 mil pessoas eram analfabetas em São Paulo, o maior número entre as cidades brasileiras. Considerando a demanda potencial da EJA por faixa etária, verificamos que ela aumenta conforme avança a idade, especialmente nas faixas etárias de 40 anos ou mais. No grupo com 60 anos ou mais, registra-se que mais da metade da população não concluiu o Ensino Fundamental. Ainda assim, constata-se que entre os mais jovens há um grande contingente de paulistanos que não concluiu essa etapa de escolarização.

Gráfico 1 – Percentual de pessoas que **não concluíram** o Ensino Fundamental no Município de São Paulo por faixa etária – 2010



Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010.

Os dados a seguir apresentam o atendimento da Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo e foram levantados, entre dezembro de 2016 e agosto de 2017, pela pesquisa “Implementação de política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade”, elaborada por Catelli Junior (2017) para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com apoio da Unesco.

Em 2016, o atendimento da EJA na Rede Municipal de Ensino correspondia a 65% do total de matriculados na EJA Regular; enquanto a EJA Modular 8%; o CIEJA 15% e o MOVA 12% das matrículas.

Para a construção do Currículo, alguns aspectos foram considerados. Quanto às matrículas, há uma evidente concentração nas etapas finais, com reduzida presença nas etapas iniciais (I e II). Na EJA Regular, em 2016, as matrículas nas etapas I e II representavam 15% do total e nas etapas III e IV, 84%. O mesmo ocorre nos CIEJAs, nesse mesmo ano, onde a matrícula nos módulos I e II representavam 25% do total e nos módulos finais 75%. Entretanto, verificamos maior presença de matrículas nas etapas iniciais no CIEJA que na EJA Regular. Isso se verifica na medida em que 15% das matrículas realizadas nas etapas I e II referiam-se a pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e 85% eram de pessoas com 30 anos ou

mais. Já nas etapas III e IV inverte-se, sendo 65% das pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e 35% de pessoas com 30 anos ou mais.

Outro aspecto é o baixo número de estudantes que consegue concluir a etapa em que estão inseridos, dificultando o processo de elevação da escolaridade da população paulistana, pois além de a Rede apresentar baixo número de matrículas em relação à demanda potencial, ocorre um baixo nível de conclusão. Em 2016, apenas 53% dos que iniciaram uma etapa conseguiram concluí-la, sendo que 29% dos estudantes evadiram, sendo considerados desistentes, e 18% foram reprovados.

No que se refere à reprovação, verifica-se que ocorre com maior intensidade na EJA Regular, sendo que, em 2016, 21% dos estudantes foram reprovados, enquanto no CIEJA esta taxa foi de 16%. Já a evasão ocorre quase na mesma proporção no CIEJA e na EJA Regular. Mesmo tendo uma jornada de aula mais curta, o CIEJA apresentou 31% de evasão em 2016 diante de 30% da EJA Regular.

Outro aspecto refere-se ao perfil etário dos que evadem ou são reprovados na EJA na Rede Municipal. Em relação à evasão, 35% dos estudantes tinham entre 15 e 19 anos em 2016. Ampliando esta faixa para 15 a 29 anos, verificamos que esse percentual se eleva para 60%. No que se refere à reprovação, 40% são jovens de 15 a 19 anos e, se considerarmos a faixa de 15 a 29 anos, o percentual se eleva para 58%. Estes dados nos alertam acerca da necessidade de analisar e propor encaminhamentos específicos para o público mais jovem que frequenta a EJA, mas rapidamente acaba excluído dela.

Ao analisar as matrículas por gênero, verificam-se diferenças de público entre os vários tipos de atendimento que se mostram bastante complementares.

No MOVA, evidencia-se uma significativa presença feminina, que representava 69,2% do total de inscritos em 2016. Também nos CIEJAs há um predomínio feminino com 57,9% de matriculadas. Já na EJA Regular evidencia-se um maior equilíbrio com presença de 50,4% de mulheres em 2016.

Quanto à presença de estudantes com deficiência nas turmas de EJA, percebemos um maior atendimento do público da educação especial nos CIEJAs, em que 6% dos alunos possuem algum tipo de deficiência. Isso ocorre em apenas 0,7% das escolas da EJA Regular e 1,5% no MOVA. A maior presença de estudantes deficientes nos CIEJAs pode se dar devido à jornada mais curta que é oferecida neste espaço, o que favorece a permanência dos estudantes.

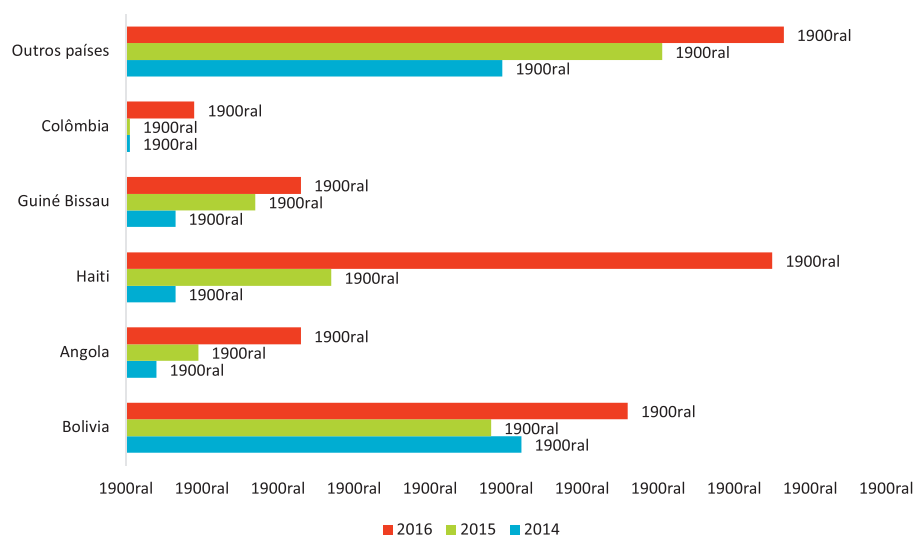
Também em relação às faixas etárias, observa-se significativa diferença entre as formas de atendimento, uma vez que no MOVA 56% dos estudantes têm 50 anos ou mais em 2016, o que só ocorre com 23% dos estudantes do CIEJA e 10% dos estudantes da EJA Regular. Evidencia-se que a EJA Regular tem um atendimento prioritário aos mais jovens, já que 61% possuem entre 15 e 29 anos, enquanto no CIEJA, este público corresponde a 40% do total de estudantes e a 7% no MOVA.

Quanto às relações étnico-raciais, em 2016, 52,2% da população atendida era negra e 46,9% era branca. A presença da população negra amplia-se ligeiramente no CIEJA, com 55,1% dos atendidos, e no MOVA com 55,8% dos atendidos.

Deve-se considerar, entretanto, que se trata de uma autodeclaração e existe um elevado percentual de pessoas que não se autodeclararam ao realizar a matrícula, o que torna impreciso o perfil traçado. No CIEJA e MOVA, 82% e 78%, respectivamente, declararam sua raça, mas, na EJA Regular, apenas 48% informaram.

Chama ainda atenção a crescente presença de imigrantes na Rede, entre 2014 e 2016, as nacionalidades predominantes são de haitianos, angolanos, bolivianos e colombianos, dentre outras nacionalidades.

Gráfico 2 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo por nacionalidade – 2014-2016



Fonte: SME, Centro de Informações Educacionais.

Deve-se considerar, que a presença de imigrantes na EJA requer uma especial configuração curricular levando em conta as particularidades culturais desses estudantes para a construção das propostas didáticas.

UM CURRÍCULO PENSADO PARA A EJA DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Educação de Jovens e Adultos coloca-se como parte do direito humano à educação ao longo da vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 37, estabelece que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Uma das características da EJA é a especificidade e a diversidade do seu público: jovens e adultos que, por diversas razões, não concluíram seus estudos na idade escolar esperada. Parte deste público já possui obrigações sociais consolidadas, responsabilidades nos seus lares e na educação dos filhos, trabalham cotidianamente ou estão em busca de uma nova colocação no mercado de trabalho. Trata-se de uma modalidade em que vamos nos deparar também com jovens e adultos apartados do chamado sistema regular, uma multiplicidade de sujeitos que tiveram, de alguma forma, seu direito à educação negado ao longo de sua trajetória de vida. Embora marcados por diferentes contextos e histórias de vida, esses jovens e adultos têm um ponto em comum: escolhem desempenhar o papel de estudantes da EJA com aspirações em construir uma nova história no presente e ampliar suas possibilidades de planejar seu futuro, tendo a educação como uma importante aliada para a busca de novas conquistas.

Neste sentido, construir um currículo para EJA significa desenvolver um trabalho que tem como pressuposto a heterogeneidade e não a homogeneidade. Trata-se de formular estratégias que façam proveito desta heterogeneidade sem uma perspectiva homogeneizante do grupo de estudantes em uma sala de aula.

A presença de um grupo heterogêneo é a possibilidade de exercer o diálogo, a cooperação, ampliando, ao mesmo tempo, as capacidades dos indivíduos (MARQUES, 2006). Marta Khol de Oliveira indica que para se pensar sobre o processo de aprendizagem de jovens e adultos é necessário reconhecer “três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Algumas indagações nortearam o processo de elaboração do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos que demandam a EJA na cidade? Quais experiências de vida esses estudantes trazem para o ambiente escolar? Qual o ponto de partida para seu retorno à escola? Como trabalhar os conteúdos escolares de modo a atribuir significado em uma perspectiva interdisciplinar? Para responder a essas perguntas, fomentou-se o debate e o diálogo de ideias entre os profissionais envolvidos na produção deste documento curricular.

Considerando as características e as expectativas desse público, que precisam ser conhecidas pela equipe escolar, é fundamental oferecer-lhe oportunidades de retomada e continuidade dos estudos que considerem seus diferentes repertórios culturais e conhecimentos obtidos por meio da experiência. Há, inclusive, experiências escolares anteriores que podem representar histórias de descontinuidades e insucessos que requerem superação e respeito ao ritmo próprio de aprendizagem de cada estudante. Seja a EJA Regular, EJA Modular ou CIEJA, a SME tem o compromisso de propor um Currículo que considere as especificidades desse público e, embasando-se pelos componentes curriculares e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos, busque favorecer a aprendizagem de cada estudante, mediante a articulação entre os saberes escolares e aqueles obtidos por meio de suas experiências de vida. Neste sentido, explicitam Catelli Junior *et al.* (2013):

Da diversidade de sujeitos da EJA, é possível identificar como ponto em comum as marcas de discriminação, desigualdade e exclusão que permearam suas vidas e suas relações com a escola. Para que a educação de jovens e adultos se consolide, de fato, como um espaço para a garantia do direito à educação dessa parcela da população é preciso, antes de tudo, reconhecer as necessidades e demandas específicas desses grupos. Nesse sentido, o currículo emerge como campo de intervenção e disputa: seja a disputa pelos sentidos da educação ou pelo interesse desse público de jovens e adultos que permanecem à margem da escola. (CATELLI *et al.*, 2013, p. 171).

Na construção do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos, consideramos a complexidade envolvida na elaboração de novos paradigmas pedagógicos para estes sujeitos. A interdisciplinaridade bem como a interculturalidade se apresentam como temáticas e estratégias norteadoras, constituintes de nossa proposição curricular, que terá como documentos norteadores a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental (2017), dentre outros documentos. Especialmente, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, deve-se considerar o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000).

O Currículo busca inserir o estudante da EJA em um contexto de educação focado no diálogo e na aprendizagem significativa, com elementos contemporâneos de linguagem e relevantes para as diferentes faixas etárias. Para Paulo Freire, o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. O diálogo é, portanto, o caminho indispensável, não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da existência. (FREIRE, 1979, p. 93).

Neste Currículo, destaca-se o acolhimento da diversidade cultural e da intergeracional que se apresentam nesta modalidade. Nosso objetivo é subsidiar os envolvidos no processo educacional, de forma que o ingresso ou retomada da vida escolar se apresente como possibilidade de mudança ao longo da vida e não apenas o cumprimento formal de uma etapa de escolarização. A educação de jovens e adultos é um campo que ultrapassa o limite da escolarização proposta para crianças e adolescentes, trazendo as questões demandadas por esses sujeitos para ampliarem sua participação na vida social, incluindo-se aí a formação política, as questões culturais, os temas sociais e do mundo do trabalho.

Conforme Maria Clara Di Pierro, para constituir escolas que atendam à especificidade dos jovens e adultos, é necessário:

[...] o reconhecimento, o acolhimento e a valorização da diversidade dos educandos da EJA, pois antes de serem alunos, esses jovens e adultos são portadores de identidades de classe,

gênero, raça e geração. Suas trajetórias de vida são marcadas pela região de origem, pela vivência rural ou urbana, pela migração, pelo trabalho, pela família, pela religião e, em alguns casos, pela condição de portadores de necessidades especiais. (DI PIERRO, 2014).

Assim, a EJA tem como pilar o desafio de empreender o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, os diferentes grupos sociais, e, em uma perspectiva intersetorial, incluir os setores relacionados com o trabalho, a saúde, o meio ambiente e a cultura, sem perder de vista a especificidade de seus sujeitos, suas experiências de vida e uma maior participação na vida social. Como afirma Paulo Freire: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 82).

AS FORMAS DE ATENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, além do Movimento de Alfabetização (MOVA), que recebe recursos do município para criar turmas de alfabetização em espaços não escolares, mantém também quatro formas de atendimento para a educação de jovens e adultos:

- Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), que mantêm turmas de Alfabetização e de Ensino Fundamental em um formato particular com jornada escolar de 2 horas e 15 minutos por dia, em espaços que são específicos para o atendimento de jovens e adultos.
- A EJA Modular, oferecida no período noturno, composta por conteúdos organizados em módulos de 50 dias letivos e com outras atividades de enriquecimento curricular.
- A EJA Regular, que concentra o maior número de alunos matriculados e escolas, sendo oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFPs), no período noturno, com duração de 4 anos, sendo que as aulas ocorrem entre 19 e 23 horas.
- O Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), localizado na região de São Miguel Paulista, extremo leste da cidade, em que, jovens e adultos podem frequentar cursos de formação profissional de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, corte e costura e auxiliar administrativo.

A Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pela Portaria nº 5.930/13, pautada no Decreto nº 54.452/2013, por meio do art. 5º, que trata da Reorganização Curricular no seu Inciso II relativo ao Ensino Fundamental na

Modalidade EJA, organiza-se em Etapas na periodicidade semestral nos CIEJAs e na EJA Modular, sendo respeitadas as matrizes curriculares e as especificidades de cada projeto, adequando as formas de atendimento conforme a proposta de ciclos. Quanto às classes do MOVA dos CMCTs, serão respeitadas as especificidades que lhes são próprias. Na EJA Regular, o currículo será organizado em Etapas na periodicidade semestral, conforme segue:

- I – Etapa de Alfabetização – dois semestres – objetiva a alfabetização e o letramento como forma de expressão, interpretação e participação social, no exercício da cidadania plena, ampliando a leitura de mundo do jovem e do adulto favorecendo a sua formação integral, por meio da aquisição de conhecimentos, valores e habilidades para leitura, escrita e oralidade, as múltiplas linguagens, que se articulem entre si e com todos os componentes curriculares, bem como, a solução de problemas matemáticos.
- II – Etapa Básica – dois semestres – as aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa, à Música, a Expressão Corporal e demais linguagens assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia devem ser desenvolvidos de forma articulada, tendo em vista a complexidade e a necessária continuidade do processo de alfabetização.
- III – Etapa Complementar – dois semestres – representa o momento da ação educativa para jovens e adultos com ênfase na ampliação das habilidades conhecimentos e valores que permitam um processo mais efetivo de participação na vida social.
- IV – Etapa Final – dois semestres – objetiva enfatizar a capacidade do jovem e do adulto em intervir em seu processo de aprendizagem e em sua própria realidade, visando a melhoria da qualidade de vida e ampliação de sua participação da sociedade. (SÃO PAULO, 2013).

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em quatro etapas. A Etapa de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º); a Etapa Básica envolve os dois anos seguintes (4º, 5º); a Etapa Complementar compreende os 6º e 7º anos e a Etapa Final que abarca os anos finais (8º e 9º).

Assim, considerando os diferentes tipos de atendimento, pode-se concluir que existe uma complementariedade entre os perfis de pessoas que são atendidas por cada um deles. A riqueza e a valorização da interculturalidade estão de acordo com os princípios enunciados neste documento: equidade, educação inclusiva e educação integral como parte do reconhecimento do direito humano à educação.

Desta maneira a reorganização da EJA passa pelo reconhecimento da importância da garantia do acesso e permanência dos estudantes e pela implantação da reorientação curricular a partir do conhecimento do perfil dos estudantes e professores dessa modalidade de ensino, garantindo a diversidade de atendimentos dos diferentes grupos, conforme suas necessidades e demandas.

ORGANIZAÇÃO
GERAL DO
CURRÍCULO
DA CIDADE



ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

O **Currículo** da Cidade organiza-se por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares:

Linguagens: Arte, Educação Física, Língua Brasileira de Sinais – Libras, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos

Matemática: Matemática

Ciências da Natureza: Ciências Naturais

Ciências Humanas: Geografia e História

Além das Áreas do Conhecimento e dos Componentes Curriculares descritos acima, o Currículo da Cidade apresenta de forma inédita no Brasil um currículo para a Área/Componente Curricular **Tecnologias para Aprendizagem**.

Nesses últimos trinta anos, as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais.

As primeiras experiências do uso de computadores na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo datam de 1987. Entre as mudanças ocorridas na década de 1990, surge a função do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), referendado pelo Conselho de Escola, para atuar nos Laboratórios de Informática Educativa, com aulas previstas na organização curricular de todas as escolas de Ensino Fundamental.

Tal contexto leva-nos a ajustar processos educacionais, ampliando e ressignificando o uso que fazemos das tecnologias para que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível. Nesse sentido, os objetivos do trabalho desse componente curricular, entre outros, são estes: atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo e identificar dados de uma situação e buscar soluções. É um desafio imposto às escolas que têm, entre

uma de suas funções, auxiliar crianças e jovens na construção de suas identidades pessoal e social.

Em 2018, as Áreas do Conhecimento do Currículo da Cidade de São Paulo foram revisadas e os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras) foram inseridos em Linguagem, de forma a reconhecê-los e reafirmá-los dentro da área. Esta ação corrobora para reforçar os conceitos orientadores de educação integral, equidade e educação inclusiva estabelecidos no Currículo da Cidade e reitera a importância desses Componentes Curriculares para toda a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino.

Sendo assim, o documento curricular expressa a concepção da sua respectiva Área do Conhecimento e reflexões contemporâneas sobre seu ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

EIXOS

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada etapa da EJA.

O Currículo da Cidade define seus eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Na proposta curricular, os eixos são trabalhados de forma articulada, com a finalidade de permitir que os estudantes tenham uma visão mais ampla de cada componente.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

Os objetos de conhecimento são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula.

O Currículo da Cidade considera o conhecimento a partir de dois elementos básicos: o sujeito e o objeto. O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso os estudantes do Ensino Fundamental. Já o objeto é a realidade ou as coisas, fatos, fenômenos e processos que coexistem com o sujeito. O próprio ser humano também pode ser objeto do conhecimento. No entanto, o ser humano e a realidade só se tornam objeto do conhecimento perante um sujeito que queira conhecê-los. Tais elementos básicos não se antagonizam: sujeito e objeto. Antes, um não existe sem a existência do outro. Só somos sujeitos porque existem objetos. Assim, o conhecimento é o estabelecimento de uma relação e não uma ação de posse ou consumo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O Currículo da Cidade optou por utilizar a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes da Rede Municipal de Ensino devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. A escolha busca contemplar o direito à educação em toda a sua plenitude – Educação Integral – considerando que a sua conquista se dá por meio de “um processo social interminável de construção de vida e identidade, na relação com os outros e com o mundo de sentidos” (SÃO PAULO, 2016, p. 29).

Arroyo (2007) associa os objetivos de aprendizagem à relação dos seres humanos com o conhecimento, ao diálogo inerente às relações entre sujeitos de direito e à troca de saberes entre todos que compõem o universo escolar, bem como a comunidade e a sociedade em que está inserido.

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam-se pela Educação Integral a partir da Matriz de Saberes e indicam o que os estudantes devem alcançar a cada etapa como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para esse fim. Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizam-se de forma progressiva nas etapas da Educação de Jovens e Adultos, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento.

CURRÍCULO DA CIDADE NA PRÁTICA



Para ser efetivo, o Currículo da Cidade precisa dialogar com as diferentes ações das escolas, das DREs e da SME. Dessa maneira, a implementação do Currículo da Cidade acontece por meio da realização de um conjunto de ações estruturantes.

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP): A garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Currículo da Cidade requer investigação, análise, elaboração, formulação, planejamento e tomada de decisões coletivas. Por essa razão, cada comunidade escolar precisa revisitar o seu Projeto Político-Pedagógico à luz da nova proposta curricular, de forma a incorporá-la ao seu cotidiano em consonância com a identidade e as peculiaridades da própria escola. O processo de construção deve envolver a participação dos profissionais da educação e também dos estudantes e familiares. Além de consolidar a incorporação do novo currículo, o PPP tem o propósito de fortalecer a escola para que possa enfrentar os seus desafios cotidianos de maneira refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa.

É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996)⁹. Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Formação de Professores: A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse

⁹ Lei nº 9.394/96.

percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores, colaborativamente, possam elaborar suas trajetórias de ensino.

Materiais Didáticos: Outra tarefa importante é a análise e seleção de materiais pedagógicos alinhados ao Currículo e escolhidos criteriosamente pelos professores e pela equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das propostas pedagógicas nas Unidades Educacionais.

Avaliação: A implementação do novo currículo demanda a revisão dos processos e instrumentos de avaliação utilizados pela Rede Municipal de Ensino. Entendida como ação formativa, reflexiva e desafiadora, a avaliação da aprendizagem contribui, elucida e favorece o diálogo entre o professor e seus estudantes, identificando em que medida os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo alcançados no dia a dia das atividades educativas. Por outro lado, a nova proposta curricular também vai requerer a reestruturação das avaliações externas em larga escala, realizadas pela SME com a finalidade de coletar dados de desempenho dos estudantes e propor ações que possam ajudar escolas, gestores e professores a enfrentar problemas identificados.

GESTÃO CURRICULAR

A gestão curricular refere-se à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestora e docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil de seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. A macrogestão envolve o planejamento de longo prazo; a micro compreende o planejamento de uma unidade ou até mesmo de uma aula.

Ao planejar, é importante que todos:

Analise os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular;

Identifiquem as possíveis integrações entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular e das diferentes áreas do conhecimento;

Compreendam o papel que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento representa no conjunto das aprendizagens previstas para cada ano de escolaridade;

Avaliem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados em anos anteriores, tanto para diagnosticar em que medida já foram alcançados pelos estudantes, quanto para identificar como poderão contribuir para as aprendizagens seguintes;

Criem as estratégias de ensino, definindo o que vão realizar, o que esperam que seus estudantes façam e o tempo necessário para a execução das tarefas propostas, lembrando que a diversidade de atividades enriquece o currículo;

Assegurem que o conjunto de atividades propostas componha um percurso coerente, que permita aos estudantes construir todos os conhecimentos previstos para aquele ano de escolaridade;

Selecionem os materiais pedagógicos mais adequados para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando livros didáticos e recursos digitais;

Envolvam os estudantes em momentos de reflexão, discussão e análise crítica, para que também possam avaliar e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem;

Registrem o próprio percurso e o do estudante e verifiquem quais objetivos ainda não foram alcançados.

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM



Compreendemos a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino.

A avaliação concebida como parte integrante do processo de ensino fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação ajudará o professor a estabelecer a direção do agir pedagógico, permitindo uma prática de acompanhamento do trabalho de ensino que revele o que, de fato, os estudantes aprenderam na ação que foi planejada. Portanto, ela ajuda a verificar o alcance dos objetivos traçados, contribuindo para acompanhar a construção de saberes dos estudantes.

Nesse sentido, e de acordo com Roldão e Ferro (2015), a avaliação tem uma função reguladora porque permite que professores e estudantes organizem seus processos a partir do que é constatado pela avaliação.

Para o professor, a regulação refere-se ao processo de ensino que adequa o que é necessário que os estudantes aprendam de acordo com o currículo. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (a partir do documento curricular), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma.

Para os estudantes, a avaliação fornece informações que permitem acompanhar a evolução de seu conhecimento, identificando o que aprenderam e o que precisa de maior investimento em período de tempo, regulando seu processo de aprendizagem e corresponsabilizando-se por essa ação.

Porém, para que isso aconteça é necessário criar na escola uma cultura avaliativa. Não basta somente aplicar o instrumento e mensurar as aprendizagens com um conceito ou nota. O processo avaliativo é muito mais que isso. Precisamos,

então, cuidar do planejamento de dois aspectos importantes: o tipo de avaliação a ser utilizada e a diversidade de instrumentos avaliativos.

Considerando o caráter processual da avaliação na EJA, ela pode ser realizada em diferentes momentos e com diversos propósitos: no início do semestre ou na introdução de um novo conhecimento, a avaliação realiza-se numa perspectiva diagnóstica, procurando identificar o que os estudantes já sabem e o que ainda precisam aprender. Esses dados contribuem para o planejamento do professor, permitindo ajustá-lo às especificidades da turma. Ao longo do período letivo, diversos contextos de aprendizagem são proporcionados aos estudantes a partir do plano inicial do professor. Nesse contexto, é importante garantir a regulação do processo educativo: os estudantes têm aprendido o que é esperado? O planejamento docente está ajustado às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos estudantes? Esses questionamentos caracterizam um processo avaliativo que se efetiva ao longo do trabalho pedagógico e tem caráter formativo por trazer indicativos do processo vivido por estudantes e professores, subsidiando os ajustes necessários à aprendizagem da turma. Ao final do processo, a avaliação assume um caráter cumulativo, permitindo que o professor compare o percurso planejado e o realizado, verificando se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos foram atingidos e, dessa forma, trazendo parâmetros sobre a aprendizagem dos estudantes ao término de uma ação pedagógica.

É importante considerar que a avaliação não pode ser vista como uma ameaça ao estudante da EJA, especialmente porque seu histórico de exclusão da vida escolar faz com que esteja sempre vulnerável à evasão em face de possíveis maus resultados. Isso não quer dizer que não se possa avaliar ou ter atitudes paternalistas, trata-se apenas de considerar que a avaliação precisa ter um papel diagnóstico e possibilitar o diálogo sobre o que foi aprendido, sendo necessário também buscar variadas estratégias para avaliar, levando em conta as experiências e perfis dos sujeitos.

Além disso, os contextos de observação do cotidiano da sala de aula e os registros docentes trazem pistas fundamentais sobre o percurso de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, avaliar é mais do que atribuir notas ou conceitos: é acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, regulando a ação docente a partir dos indicadores, em um processo cíclico que envolve diferentes contextos de avaliação, feedback aos estudantes (devolutivas) e replanejamento do ensino, como demonstra o fluxograma apresentado.

No que se refere aos tipos de função avaliativa, acreditamos na avaliação **formativa** que possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele evoluiu, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento. Para que esteja inserida na continuidade do processo de ensino, fornecendo informações para o ajuste das atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor introduza na sua rotina momentos para realizar feedbacks ou devolutivas aos estudantes.

Além disso, utilizamos a avaliação **diagnóstica** para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o

professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de **cumulativa**. O quadro abaixo traz uma síntese das três.

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS			
Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

No processo de ensino das diferentes Áreas do Conhecimento, deve-se considerar estas três formas de avaliação: a diagnóstica, a cumulativa e a formativa. Elas se retroalimentam para dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem, como apresentado no esquema a seguir:



A utilização desse processo avaliativo é o que muda a perspectiva da avaliação como fim em si mesma e a coloca a serviço das aprendizagens. Centra-se nos sujeitos aprendentes e é, segundo Gatti (2003), benéfica para esses porque os

ensina a se avaliarem, e também para os professores porque propicia que avaliem além dos estudantes, a si mesmos.

Outro aspecto importante a considerar nesse processo é o planejamento da avaliação a partir de diferentes instrumentos avaliativos. Utilizar provas, relatórios, fichas de observação, registros, seminários, autoavaliação, entre outros, permite ao professor levantar informações sobre os conhecimentos que os seus estudantes já possuem e suas dificuldades, de forma que esses elementos possibilitem ao professor planejar suas atividades de ensino de forma mais adequada.

Como visto até agora, a avaliação só faz sentido se a ela estiver vinculada a tomada de decisão: sobre novos ou outros percursos de ensino, sobre o que fazer com os estudantes que parecem não aprender, sobre a utilização de instrumentos diferenciados para evidenciar a diversidade de saberes e percursos dos estudantes, entre outros aspectos.

Essas decisões não envolvem somente professores e estudantes. O processo avaliativo engaja toda equipe gestora e docente com a aprendizagem dos estudantes e com as decisões coletivas em que todos os atores são importantes. Falamos do professor porque é ele que está em sala de aula. É, portanto, responsável pela avaliação da aprendizagem, mas o processo avaliativo é algo que envolve a escola como um todo, que precisa ter metas claras e estar implicada com o percurso desses estudantes.

Esse olhar para a escola vem de várias perspectivas da avaliação. Uma delas é a reflexão a partir dos resultados de avaliações externas. Embora essa avaliação tenha como foco o olhar para o sistema, para o ensino oferecido pelo município e suas escolas, pode (e deve) permitir a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes alinhada com os resultados que já foram aferidos a partir da avaliação da aprendizagem.

Essas avaliações produzem informações para as equipes gestora e docente da escola com o intuito de aprimorar o trabalho pedagógico. Como a avaliação da aprendizagem, a avaliação externa aponta problemas de aprendizagem que precisam ser superados. Ela é mais um indicador que põe luz à ação realizada na escola e permite que metas qualitativas e quantitativas sejam definidas e acompanhadas para verificar se estão sendo atingidas.

Outro caminho necessário para envolver os diferentes sujeitos no percurso de avaliação da escola é a qualificação dos contextos de avaliação institucional. Quando a instituição é pensada coletivamente a partir de diferentes dimensões, é possível diagnosticar fragilidades e tomar decisões que impliquem o compromisso de todos com as mudanças necessárias. Dessa forma, a avaliação institucional está a serviço do aprimoramento do fazer educativo e, ao articular-se com as avaliações internas e externas, subsidia o olhar da equipe escolar sobre seus percursos educativos.

É possível e necessário, por meio desse processo, como aponta Fernandes (2008), melhorar não só o que se aprende e, portanto, o que se ensina, mas como se aprende ou como se ensina.

São ações desafiadoras que merecem investimento e cuidado se efetivamente quisermos garantir o direito de todos por uma **educação de qualidade**, com **equidade**.

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



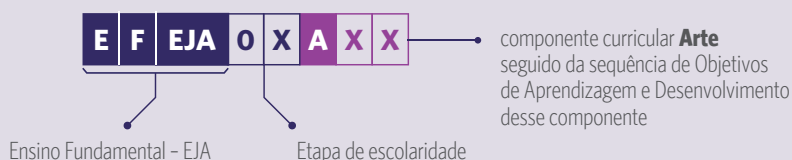
O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- Matriz de Saberes - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo de toda a Educação Básica.
- Temas Inspiradores - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- Etapas - Definem as quatro etapas em que se divide o Ensino Fundamental na modalidade EJA na Rede Municipal de Ensino.
- Eixos Estruturantes - Organizam os Objetos de Conhecimento.
- Objetos de Conhecimento Indicam o que os professores precisam ensinar a cada etapa em cada um dos componentes curriculares.
- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada etapa em cada um dos componentes curriculares.

A Matriz de Saberes, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento formulam os resultados buscados pela ação educativa cotidiana, fruto do trabalho da equipe escolar. Desempenham, dessa forma, papel fundamental no início e ao final do processo de ensino e de aprendizagem. No início, são guias para a construção de trajetórias voltadas ao alcance das aprendizagens esperadas. Ao final, são subsídios para a formulação de padrões de desempenho que serão avaliados pelos professores, explicitando em que medida os resultados propostos foram atingidos e que intervenções ou correção de rumos se fazem necessárias.

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No Currículo da Cidade para a Educação de Jovens e Adultos, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão identificados por uma sigla em que:



EF EJA Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos

OX Etapa de escolaridade

AXX Componente Curricular Arte seguido da sequência de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento desse componente.

Essa ordem sequencial que aparece no documento é apenas um indicativo para organização, não significa que na sala de aula esses objetivos devam ser organizados nessa sequência. Eles apresentam uma organização de um ano para o outro, de modo que sua redação revela que aquilo que se espera da aprendizagem num ano seja mais simples do que o que se espera da aprendizagem no ano subsequente. A progressão não é linear, mas indica uma visão em espiral do conhecimento, propondo a revisitação dos conhecimentos anteriores à medida que avança no ano subsequente. Além disso, num mesmo ano de escolaridade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam um encadeamento para que a compreensão de um determinado conceito decorra de uma rede de significados proporcionada por esse encadeamento.

Compreendemos, assim como Pires (2000), que o currículo é um documento vivo e flexível, no qual as ações de planejamento e organização didática estarão em constante reflexão por parte dos professores, permitindo sua construção e ressignificação de sentidos frente aos contextos em que são produzidos. Assim, é importante também considerar um desenho curricular que não seja rígido nem inflexível e que permita uma pluralidade de ressignificações e caminhos sem privilegiar um em detrimento de outro e sem indicação de hierarquia.



A

a C

h

M

g

B

2

PARTE 2

ARTE

CURRÍCULO DE ARTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

INTRODUÇÃO

Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava, com as mãos, um jarro. Discutia-se, por meio da “leitura” de uma série de codificações, que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo por meio do esforço da compreensão que caracteriza a leitura do mundo e/ou da palavra. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua compreensão do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família.

Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de generalizar que caracteriza a «experiência escolar». Criar o jarro como o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer cultura, de fazer arte. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazeres no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: “Faço cultura. Faço isto”.

Paulo Freire (1993)

Somos seres de cultura e linguagem, perceber-se como tal abre possibilidades para refletir sobre como pensamos, produzimos e nos expressamos. A arte potencializa modos de ler e fazer do ser poético e estético. O Componente Curricular Arte pode proporcionar experiências artísticas e estéticas que contribuam para a autonomia do estudante, no exercício da reflexão e percepção de um mundo culturalmente vivido.

O pensamento artístico construído no percurso da história e trajetória das culturas nas diferentes sociedades se mostra complexo, no entanto acessível a todos, uma vez que estudar arte é examinar como sentimos e lemos a vida. A relação “arte e vida” tem sido um tema abordado no ensino e aprendizagem da

Arte, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte, parte da premissa de que o estudante, como cidadão, tem direito ao conhecimento artístico produzido, acumulado pelo ser humano, e de constituir-se competente para vivenciar esse conjunto de saberes e/ou experiências de forma autônoma no aprender e viver processos artísticos e culturais. O desejo é que o estudante, vivenciando tais experiências, torne-se consciente do seu papel como aquele que pode dizer, com propriedade, “sim, faço cultura, faço isto!”.

Nesse sentido, ensinar arte é propor encontros estéticos, artísticos e educativos. Com base neste olhar, trazemos o Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte. O desejo é que o professor, ao olhar para o currículo, encontre percursos pedagógicos potentes, percebendo possibilidades de entradas, preparos e poéticas pessoais para exercer a docência de modo autônomo e autoral.

CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO CURRÍCULO DA CIDADE – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ARTE

Permissão

Permita-me falar,
Mas, para tal proeza,
permita-me ouvir.
Cale o que agora pensa ou julga,
para conseguir silenciar-se
internamente e alforriar os ouvidos.
Não espere que eu fale do acho
que você quer ouvir de mim,
Pois isso é não dizer minha palavra.
É deixar-te só!
Não quero que fiques ao relento dos teus julgamentos.
Quero que desconstrua paredes e crie portas e janelas.
Quero que queiras, sem e comigo.
Quero não me limitar a um só querer
E um querer só
O só é muito vazio contido em uma monossílabo!
Quero, pelo menos, o menos!
Menos solidão, menos covardia,
menos hipocrisia, menos julgamento.
Ao menos quero poder falar minha palavra e criar
nossa palavra.
Mas no agora, tão vivido agora,

Permita-se ouvir a voz que clama no cinza do concreto.

Permita-me falar.

(LEITE, 2018)

A palavra é a força do professor, profissional transformador que encontra também no ato de ouvir o espaço para conhecer o outro e realizar mudanças em atitudes colaborativas. Saber ouvir, permitir que o outro tenha voz, é que o coloca no fazer educativo como autor do conhecimento, possibilitando à educação apresentar-se como lugar de movimento constante de ideias e ações, caro ao fluxo democrático. Nesta atmosfera, foi tecido o Currículo da Cidade - Educação de Jovens e Adultos - Arte. Em um processo de imersão e abarcado pelo trabalho colaborativo, professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo puderam apontar temas e conceitos que ajudaram a redigir este documento com o compromisso de que ele carregue consigo a essência de referências significativas para a educação na EJA. Em movimentos espirais, entre fala e escuta, abordagens críticas e análises de realidades, os professores trouxeram preocupações e sonhos para o Componente Curricular de Arte nas escolas da Rede, no contexto da EJA.

Uma proposta que, pela metáfora trazida no poema criado pela professora Carina Aparecida Leite, propõe não se “limitar a um só querer, e um querer só”, e sim construir ações no ensino da arte conjuntamente. Diante dessa construção por parte de um coletivo, é importante destacar que o currículo tem como ponto de partida a seleção de alguém ou de algum grupo apoiado em uma visão do que seja conhecimento legítimo. Para Apple (1992, p. 59), “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas”. As práticas educativas dos professores em sala de aula e a sua percepção do currículo formal são influenciadas por experiências culturais, valores e significados do seu meio social que dão vida ao currículo. O Currículo da Cidade - Educação de Jovens e Adultos - Arte, que aqui apresentamos foi construído na prática do diálogo, no movimento de ideias e contribuições de professores de Arte da Rede. Nesse sentido, a construção do Currículo aconteceu em meio a estudos e análises do panorama histórico da disciplina Arte, no contexto da EJA, que, como organismo vivo característico da educação, constitui-se de infinitas formas e maneiras, transformando-se constantemente em seus modos de fazer-se e acontecer.

Cada componente curricular carrega em si a sua história, constituindo-se ao longo do tempo em concepções, ideias e atitudes pedagógicas. Assim é possível olhar para a história do ensino de Arte para procurar compreender práticas vivenciadas na qualidade de estudantes em tempos passados. E também, se analisadas na atualidade, é possível investigar como os momentos artísticos e educacionais influenciaram e influenciam o ensino de Arte na escola. Aqui trazemos um olhar com foco na história do ensino de Arte na EJA, convidando a um olhar crítico e plural, já que as realidades neste segmento também são diversas.

Iniciamos com uma reflexão sobre o ato de educar, em que o ensino de arte e cultura sempre esteve presente na história brasileira exercida por diferentes contextos étnicos. Muito do que se construiu nesta história artística e cultural aconteceu por muito tempo fora da escola (instituições e sistemas curriculares), e ainda é preciso ter em vista a reflexão de que, na contemporaneidade, arte e cultura são criadas na escola e fora dela. O que nos move a analisar a história do ensino de arte no contexto da EJA é pensar que a arte ensinada nas escolas pode ser potencializada não apenas no exercício do criar e passar as gerações, mas como exercício de reflexão e crítica sobre o que se faz em diversos locais, contextos artísticos e culturais no mundo. O estudante da EJA pode ampliar seu repertório sem perder de vista a valorização da sua vivência, bagagem artística e cultural que carrega consigo.

Feita esta primeira reflexão, seguimos conversando sobre o primeiro ensino de arte sistematizado no Brasil, que aconteceu com a vinda, em 1814, da corte portuguesa, que trouxe a Missão Artística Francesa, marcando o início da tradição da arte acadêmica no Brasil, por meio da primeira experiência de uma escola nacional de Arte, a Academia Imperial de Belas Artes, consolidada no Rio de Janeiro. O ensino de arte era destinado, em geral, aos artistas e fundamentado em referências internacionais, principalmente as europeias. A prática artística era estimulada dentro dos rigorosos padrões acadêmicos. Os estudantes, em geral, eram homens adultos que almejavam ser artistas, alguns entre eles, além da formação artística em solo nacional, ganhavam bolsas de estudos para legitimar seu aprendizado artístico na Europa, dentro de padrões estéticos eurocêntricos. As influências europeias trouxeram para a produção nacional estética estrangeira que imperou até as rupturas artísticas culturais do início do século XX.

Os primeiros anos do século XX trouxeram os ventos modernistas que tiveram como marco histórico o evento da Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922, mas sabemos que outros eventos aconteceram anos antes que prepararam esse cenário de debates e rupturas artísticas e culturais. As ideias artísticas pronunciadas pelos modernistas defendiam a criação com total liberdade. Nesse momento, houve buscas nas produções artísticas por uma identidade cultural brasileira. No entanto, o ensino de arte nas escolas nesses tempos ainda seguia tendências da arte neoclássica, caracterizada pela rigidez técnica e seguimentos de modelos estabelecidos como “certos” na criação artística. Na maioria das ações didáticas, a arte na escola era proposta com trabalhos manuais, apresentações cênicas e musicais “temáticas e pontuais”, e não como expressão intelectual. A Educação de Jovens e Adultos ainda era desprestigiada, havia cegueira social voltada para essas pessoas, que compunham grande contingente de analfabetos e excluídos do sistema de escolarização.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1882–1954), que ocorreu entre 1930 a 1945 (1º período) e 1951 a 1954 (2º período), idealizou-se projeto educacional populista, de forte tendência nacionalista, que tinha por objetivo a padronização do ensino e do pensamento. Nesses períodos, foram criados sistemas para ensinar música e propostas em desenho (para colorir) com base em temas folclóricos

e datas cívicas. Na contramão dessa tendência, os ventos teóricos e pedagógicos da “livre expressão” de ideias caras do escritor Mário de Andrade (1893–1945), ao lado de vários professores que acreditavam na criação livre e marcaram nossa história educacional a partir das influências da escolanovista e de John Dewey (1859–1952) na educação e, principalmente, no ensino da arte. A partir da década de 1940, foram criadas as escolinhas de arte, que propunham ensino para desenvolver a autoexpressão e a prática artística no ensino livre. Nesse tempo, também aconteceu o programa de canto orfeônico na educação brasileira.

Com o fim do Governo Vargas, o Brasil começou um processo de democratização em que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser discutida de modo mais humanístico, dando às pessoas a oportunidade de se alfabetizar e desenvolver consciência crítica e política, ciente de seu papel histórico e cultural. É nesta perspectiva de ensino que Paulo Freire (1963) trabalhou trazendo nova pedagogia, que levava em consideração a vivência cultural e o contexto do estudante. Porém, com a chegada do golpe militar de 1964, essas propostas foram sufocadas por forças que não valorizavam o ato do livre pensar e se expressar. Paulo Freire trazia a ideia de que o acesso à educação, à arte e à cultura, no contexto de uma escolarização crítica, poderia dar maior autonomia ao estudante, além de humanizar e democratizar a ascensão ao conhecimento.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1997, p.16).

No universo da arte, surgiram movimentos artísticos, como o concretismo e o neoconcretismo, que questionam o papel da arte na sociedade. A arte conceitual ganhou espaço na criação de produções e eventos artísticos. Mostras de arte como a Bienal de Arte de São Paulo, a cada edição, apresentava como a arte no Brasil e no mundo estava se transformando rapidamente, no entanto nem sempre essas mudanças eram percebidas no ensino de arte na escola. No período entre 1964 e 1985, por um lado, o ensino de arte foi, aos poucos, conquistando autonomia e relevância como área de conhecimento própria e significativa. Por outro ângulo de análise, viam-se práticas docentes pautadas no ensino tradicional ou em atividades soltas e sem caminho curricular definido. Durante a ditadura militar, datada nesse mesmo período, o ensino brasileiro foi concebido e praticado tomando como base a abordagem pedagógica tecnicista. Isso acarretou o reducionismo dos processos de criação a simples atos de execução de ações e cópia de modelos. A formação do professor se intensificou como polivalente,

influenciando essa prática na sala de aula na disciplina denominada Educação Artística. Na EJA, esse movimento não era diferente, dessa forma, a presença da arte era desvalorizada também nesse segmento de ensino.

Ao longo dos anos 1980 e 1990, no contexto de uma nova redemocratização do Brasil, período de luta pela volta da democracia e consolidação do regime democrático brasileiro, professores e pesquisadores trouxeram à tona o debate sobre a valorização do componente curricular de Arte na escola e a importância em investir na formação dos professores, incluindo no contexto da EJA. Nessa conjuntura, ganharam mais espaço e intensidade a educação com o enfoque democrático e a organização política dos professores de arte, resultando em vários encontros que promoveram a discussão e proposições de mudanças no ensino de arte na escola. Nesse cenário, a arte voltou ao ensino da EJA, agora mais pautada nas ideias de Paulo Freire, em que se pronunciavam a arte e cultura como prática da liberdade e do pensamento crítico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB/96) apresentou a Arte como Componente Curricular obrigatório. A arte assumiu seu lugar no currículo da Educação Básica como área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento cultural dos cidadãos brasileiros. Em 1997–1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) das diferentes áreas de conhecimento, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, bem como instrumentos de apoio às discussões pedagógicas para o momento de planejamento das aulas, elaboração de projetos educativos e reflexão da prática educativa.

De 1990 a 2016, abordagens teóricas e propostas de ensino de arte, que já eram desenvolvidas, foram mais difundidas no Brasil, assim como outras proposições e estudos que surgiram ao longo do processo no quadro conceitual e metodológico. Incluem-se: Abordagem Triangular, Territórios da Arte e Cultura, Interculturalidade, Multiculturalismo, Cultura Visual, Educação Inclusiva, Teatro do Oprimido, entre outros presentes nos movimentos de valorização e inserção do ensino de dança, música e teatro na escola. As relações entre museu e escola se estreitaram, e surgiram vários estudos e publicações sobre a área da “mediação entre arte e público” nos contextos tanto do espaço cultural como na escola. As artes visuais, tradicionalmente como linguagem mais presente na escola, sofreram mudanças conceituais e metodológicas, e houve também lutas e conquistas legais para garantir o ensino das linguagens da dança, teatro, música e artes integradas (híbridas).

O período de 2017 até a atualidade demonstrou ser de significativas mudanças na educação brasileira, fruto do próprio movimento transformador dos tempos e contextos em que nossa sociedade está inserida. Foram desenvolvidos novos estudos e, com base neles, novos documentos, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Esse documento, que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais a que estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito, é apresentado como referência nacional para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos sistemas de ensino federal, municipal e estadual.

No caso da área de conhecimento de Arte, a BNCC reconhece que o componente curricular de arte contribui e favorece a troca entre culturas, um diálogo intercultural com respeito às diferenças. Nesse sentido, deve contribuir para o seu entendimento na qualidade de espaço de experiência e vivência artísticas como prática social, sendo os estudantes protagonistas e criadores de manifestações artísticas. A BNCC coloca em evidência as várias linguagens de expressão da arte (dança, música, artes visuais, teatro e artes integradas) e propõe a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem de arte ser articulado em seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão).

A Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade ganhou área de atuação e estudo próprio com inúmeros estudos sobre o contexto da escola nesse segmento. O desafio que se coloca agora é procurar compreender concepções, contextos e proposições no ensino de arte. Neste sentido, trazemos o Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte, como material que possa ampliar compreensões e ações pedagógicas no ensino deste componente curricular na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

ENSINAR E APRENDER ARTE NA EJA

ABORDAGENS, CAMPOS CONCEITUAIS E DIMENSÕES DO CONHECIMENTO PARA O ENSINO DE ARTE

A arte não só acompanha o processo histórico social, como sofre sua influência, passando por uma construção conceitual na sua abordagem teórico-metodológica, o que garante a sua presença como patrimônio histórico e cultural no campo educacional.

A **Abordagem Triangular** se faz presente na educação brasileira a partir das formulações teóricas e proposições pedagógicas de Ana Mae Barbosa (1991). Essa abordagem propõe trabalhar com o ensino da arte a partir de três eixos: **ler, fazer e contextualizar**, sendo a ordem no trabalho de cada eixo estabelecida pelo professor, assim como a escolha em trabalhar de modo integrado com esses eixos.

Na época em que Ana Mae Barbosa apresentou estudos e a Abordagem Triangular do ensino de arte (com os eixos: ler, fazer e contextualizar), em torno das décadas de 1980 e 1990, foram criados vários programas dirigidos ao público da Educação de Jovens e Adultos, destacando-se em nível local e nacional. Merecem destaque: Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), iniciativa do Município de São Paulo, em 1989; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), do Governo Federal, em 1990; e, ainda, criado em 1997, pelo Governo Federal, o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Foi um cenário histórico em que os programas atenderam em parte às necessidades dos estudantes, sendo que alguns deles se mostraram como iniciativas de abertura aos estudos freireanos. A própria Ana Mae Barbosa se declarou fortemente influenciada pela concepção de “ler” pelas ideias de Paulo Freire (1989) nos estudos sobre o “ato de ler” os códigos das linguagens escolarizadas não estar dissociado do “ato de ler o mundo”.

Paulo Freire (1997), na qualidade de professor amante do ato de ensinar, também era apreciador e defensor de atitudes como escutar e respeitar a expressão de ideias e opiniões. Ele apresentou a proposição da educação dialogal,

estabelecendo a prática da escuta e da conversação aliada à reflexão, e o aprender com a própria prática. Deixou-nos a lição de que o professor, entre suas habilidades, deve também saber escutar e dar voz ao outro, prática fundamental que hoje chamamos, em especial, no ensino de arte, de “mediação cultural”. O professor mediador está ligado em sua prática também à educação dialogal. A potência da “mediação cultural” está na possibilidade de criar experiências significativas no encontro com as produções artísticas e culturais, na reflexão de como a arte afeta estudantes e professores. As produções artísticas criadas em diferentes linguagens (artes visuais, teatro, dança, música e artes integradas) são apresentadas aos estudantes sob um olhar mediado pela ótica da educação libertadora, diálogos reflexivos, críticos e estéticos. Nessa proposição, o estudante pode ter espaço para perceber-se como fruidor e produtor de arte e cultura, bem como o professor se posiciona como um mediador de encontros significativos com a arte.

Vale também lembrar aqui as proposições do teórico, professor, ator, diretor e dramaturgo Augusto Boal (1975), que apresentou hipóteses pedagógicas e estéticas na orientação para o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico por meio da linguagem teatral. Boal propunha, pela linguagem do teatro, dar espaço à expressão de opiniões e reflexão sobre realidades e, como protagonistas da nossa própria história, poder para transformá-las. Os jogos teatrais trazidos por Boal incentivaram grupos de teatro contemporâneos a convidar o público a uma atitude ativa na experiência cênica. Igualmente nutre proposições pedagógicas no ensino da arte na escola pela linguagem do teatro. Paulo Freire, Augusto Boal e Ana Mae Barbosa são referências para o estudo do perfil do professor propositor, mediador na ótica da educação libertadora, crítica e politizada. Influências caras para o ensino de arte no Brasil, em especial na Educação de Jovens e Adultos.

Os **Territórios de Arte e Cultura** surgem a partir de ideias conceituais e proposições pedagógicas apresentadas por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2010), que trazem o desafio na construção de um currículo-mapa em que o professor traça percursos e escolhe caminhos. Com foco no trabalho autônomo e autoral do professor, essa proposição se baseia no pensamento rizomático, conceito filosófico desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995), do qual deriva uma série de princípios, como o da conexão, da heterogeneidade e da multiplicidade dos saberes.

Nesse sentido, o professor observa os vários Territórios de Arte e Cultura, que, neste documento, estão associados aos campos conceituais, e traça percursos para conhecer e vivenciar processos artísticos junto aos estudantes, oferecendo a possibilidade de perceber que podemos aprender arte por diversas vias: linguagens artísticas, forma e conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, conexões transdisciplinares, processos de criação, materialidades, saberes estéticos e culturais, e outros caminhos e territórios (campos conceituais) que os professores e estudantes queiram trilhar. Esse modo de olhar para o planejamento e para a ação pedagógica no ensino de arte apresenta a possibilidade de explorar o conhecimento de maneira multidimensional, pois parte do princípio de que tudo está conectado, não existindo sentido único e previamente definido para o

percurso a ser desenvolvido, mas, sim, múltiplas possibilidades. Quebra, dessa forma, uma lógica rígida de planejar e ensinar decorrente de uma formação cartesiana do conhecimento e de ensino. Não há fronteiras entre esses campos conceituais que podem ser visitadas individualmente em suas particularidades ou em conexões, associando vários saberes para compreender o todo de uma obra ou processo artístico e cultural.

Na construção do Currículo da Cidade – EJA - Arte, tivemos como base o **Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Arte** (SÃO PAULO, 2017). Este partiu de princípios teóricos e práticos apresentados a seguir e da **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017), e apresenta direcionamentos no ensino e aprendizagem de arte pelo prisma das **dimensões do conhecimento**, citadas como diretrizes que respeitam o potencial do estudante nos âmbitos da **criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão**.

Em uma breve explanação, podemos dizer que a dimensão da **criação** está ligada ao fazer artístico e à investigação do processo criador tanto do artista quanto dos estudantes. Podemos, assim, explorar as poéticas de materialidades, ideias e escolhas estéticas, sensações, sentimentos, desejos e modos de ler e interpretar o mundo. Ainda podemos analisar a intenção e qualidade poética das produções artísticas. A dimensão da **crítica** se apoia na concepção de que o processo de ensino-aprendizagem só se consolida mediante o desenvolvimento do pensamento crítico, que promove o protagonismo e a independência intelectual e cultural do estudante. A dimensão da **estesia** está ligada à percepção do ser na qualidade de sujeito, que tem experiências sensíveis. Essas experiências podem acontecer tanto no cotidiano quanto no encontro com a arte e, uma vez vividas, nos convidam a pensar como nos relacionamos com o espaço, o tempo, o som, as imagens, as palavras e o próprio corpo, proporcionando também reflexão sobre experiências estéticas que vivenciamos. A dimensão da **expressão** diz respeito à investigação e à compreensão de como os sujeitos se exprimem ao colocar suas ideias em manifestações individuais e coletivas por meio da oralidade, escrita ou de linguagens artísticas. Na dimensão da **fruição**, o foco é a percepção de como acontecem os processos de recepção de obras de arte, pelo deleite ou estranhamento. O que é provocado e desencadeado a partir do encontro com produções artísticas, em que grau acontece o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e envolvimento por parte dos estudantes, de modo sensível, na relação com diferentes manifestações artísticas e culturais regionais e globais. Possibilita a reflexão e a consciência como seres de cultura e arte, identificando-se como produtores e/ou apreciadores de arte. A dimensão da **reflexão** está ligada ao potencial do ser, que aprende a pensar de modo artístico, poético e estético, e desenvolve, nesse processo, habilidades em analisar, pontear e argumentar.

Assim como acontece na Abordagem Triangular (ler, fazer e contextualizar) e proposições dos Territórios da Arte e Cultura (campos conceituais), essas dimensões do conhecimento presentes na BNCC não têm ordem de importância, mas todas contribuem para a formação global dos estudantes no âmbito da educação pela arte. As **dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão,**

fruição e reflexão, trazidas pela BNCC (BRASIL, 2017), estão propostas no Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte, de forma transversal, com abertura para o trabalho nos diversos campos conceituais.

Ao analisar as abordagens, proposições e orientações curriculares construídas na história do ensino de arte e trazidas aqui, percebemos que, de certo modo, há diálogo entre elas. Todos esses estudos, em especial o Currículo da Cidade – Ensino Fundamental - Arte, contribuíram para que formulássemos o presente currículo. Nossa escolha de concepção na formulação deste documento vê como fundamental a garantia das dimensões de conhecimento estabelecidas pela BNCC do Ensino Fundamental (2017) e que se percebam quais “territórios” – e aqui vamos chamar (em consonância com o que já foi proposto no Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte) – de **campos conceituais** podem ser potencializados dentro de um percurso didático no ensino de arte. O professor poderá trabalhar com um ou mais campos conceituais diante de seu projeto e intenção pedagógica. Essas decisões são pertinentes dentro da realidade do ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos na Rede. E consideramos também a necessidade de garantir o trabalho com os três eixos (ler, fazer e contextualizar) trazidos pela Abordagem Triangular na prática e no âmbito conceitual e metodológico do professor. Os direcionamentos e as propostas serão mais bem elucidados nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte, na parte 3 desse documento.

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DE ARTE: CAMPOS CONCEITUAIS

Os **campos conceituais** propostos para Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte se apresentam como: **Arte e tecnologia; Contextos e matrizes culturais; Corporeidade e identidade; Elementos de linguagem; Materialidade; Mundo do trabalho; Patrimônio cultural e Processo de criação**. Estes campos conceituais emergiram de conversações e análises que ocorreram durante os encontros do Grupo de Trabalho de Arte (GT Arte) e no período de consulta pública em que os profissionais da Rede puderam analisar, opinar e validar os pressupostos apresentados. Os **campos conceituais** pensados para este currículo se apresentam como pertinentes à proposição de experiências positivas e à construção do conhecimento de arte nas quatro etapas da EJA (Alfabetização, Básica, Complementar e Final) e em suas diferentes formas de atendimento na Cidade de São Paulo (CIEJA, EJA Regular e EJA Modular).

Além dessas muitas possibilidades no pensar, planejar e propor o ensino de arte (Abordagem Triangular, Territórios da Arte e Cultura e orientações da BNCC) sobre os quais discorreremos até aqui, trazemos a preocupação em garantir os direitos de aprendizagem. Do mesmo modo como aconteceu na construção do Currículo da Cidade no Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2017), nós nos pautamos nos documentos que trazem os Direitos de Aprendizagem

(SÃO PAULO, 2016) e em documentos anteriores que foram decisivos na trajetória da construção deste currículo que apresentamos agora. Esta reflexão se faz necessária para dizer que um currículo tem maior legitimidade quando construído por muitas proposições e discussões. Os direitos de aprendizagem (processos de criação, conhecimento e linguagem, crítica, linguagens artísticas, práxis social, reflexão, inter-relação na interdisciplinaridade, saberes e fazeres culturais, expressão artística e estética) em que nos baseamos para criar os **campos conceituais** no Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte são estabelecidos como pertinentes à apropriação do conhecimento de todos os estudantes de modo geral (jovens e adultos), com o objetivo de construir uma sociedade justa e solidária. Assim, o ensino de arte no ambiente escolar deve estimular a participação dos estudantes em processos de reflexão, investigação, pesquisa, resolução de problemas e expressividade, significação e ressignificação de saberes, tanto dos trazidos em sua bagagem cultural, na qualidade de conhecimentos prévios, como dos adquiridos no seu processo de escolarização.

A arte pode ser estudada, analisada na ciência e história e também sentida pela existência humana. Ela nos ensina a viver com intensidade as múltiplas formas de manifestar as diferentes sensações e sentimentos. A arte nos ensina a encontrar prazer na vida e nos ajuda a compreender a existência humana na sua plenitude. Ensinar arte é abrir caminhos para aprender a ler, interpretar e reinventar o mundo. (FERRARI, 2015, p. 261).

A arte nasce e se relaciona com questões presentes na vida. Nesse sentido, chamamos a atenção, na construção do Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos - Arte, à presença dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Estes já tinham sido incorporados ao Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017), uma vez que foram pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes componentes curriculares.

Para melhor compreensão dos professores sobre os campos conceituais, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, criamos quadros relacionados a essas proposições, de modo visual e sucinto, apresentados mais adiante neste documento. A presença dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) se propõe a abrir perspectivas temáticas e metodológicas que desencadeiem proposições pedagógicas inovadoras e significativas sobre questões urgentes na construção de uma sociedade mais justa, feliz e sustentável. Tal qual foi apresentado no Currículo da Cidade no Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2017), observe que os ODS se relacionam ou se integram aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. As possibilidades de trabalho na prática escolar também serão detalhadas nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos - Arte com o objetivo de que professores e estudantes se sintam:

[...] protagonistas na materialização dos ODS como temas de aprendizagem e tenham ampla liberdade para também criar projetos autorais a respeito, assim como buscar parceiros, com o objetivo de promover maior cooperação entre os diferentes atores sociais e da comunidade escolar na geração e compartilhamento do conhecimento e prática. (SÃO PAULO, 2017, p. 68).

Os Campos Conceituais no Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte: Ideias e Ações Germinadoras

Os **campos conceituais** (Arte e tecnologia; Contextos e matrizes culturais; Corporeidade e identidade; Elementos de linguagem; Materialidade; Mundo do trabalho; Patrimônio cultural e Processo de criação) se estabelecem como possibilidades para o trabalho do professor na construção do conhecimento da arte junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que se refere à concepção de ensino de arte no Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte, vale ressaltar que a preocupação foi garantir o Componente Curricular Arte, como área de conhecimento, com direito à formação criativa, crítica, estética, expressiva, produtiva e reflexiva, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para educação básica, em busca de equidade e qualidade da educação, como expressam as concepções nas citações que seguem:

[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996).

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2017, p. 15).

Os tempos da existência humana só são possíveis de serem lidos e vivenciados porque há rastros deixados em diferentes linguagens, os quais a humanidade reconhece como arte. Os **campos conceituais** propostos no Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte apresentam caminhos para que os professores possam criar percursos de aprendizagem no ensino de arte. Neste entendimento, descrevemos, a seguir, as premissas para a construção dos **campos conceituais** propostos neste documento.

Arte e Tecnologia

A arte contemporânea oferece múltiplas possibilidades de criação e meios para a fruição de obras artísticas. Linguagens artísticas tradicionais ganham novas roupagens e processos de criação a partir dos recursos tecnológicos, que se expandem e criam novas linguagens. Dessa forma, na atualidade, as linguagens nascem e se multiplicam, se misturam, se conectam, se adaptam e se transformam com os meios de produção e comunicação.

Cada linguagem apresenta modos de criação, materialidade, intenção poética, simbologias e conteúdos conectados a questões de tempo e espaço. Podemos ter acesso a produções históricas e de lugares geográficos distantes, em alta definição, propiciado pelo uso de tecnologias de informação. É hábito cultural entre os estudantes fazer registros com seus celulares ao ir a shows ou ao visitarem exposições. Esses registros podem ser compartilhados com membros pertencentes às suas redes sociais. A cultura e arte contemporânea se propõem antropofágicas em que as pessoas registram, criam acervos visuais e sonoros (virtuais), curtem, seguem, compartilham e criam influências e valores.

Muitas linguagens surgiram nos séculos XX e XXI como happenings, performances, intervenções urbanas, videoarte, artes no computador, com princípios de robótica, entre outras, que continuam a nascer e se desenvolver no fluxo das transformações tecnológicas. Desde a segunda metade do século XX, misturas e fusões entre as artes e a tecnologia vêm gerando variadas expressões artísticas, cujas questões de combinação de materialidades também são constantemente notadas. Muitas dessas influências nasceram com as inovações na captura e edição de imagens, na descoberta da reprodutividade da imagem fixa (por exemplo, a fotografia) e a imagem em movimento (cinema e vídeo) que expandiram as culturas: visual e audiovisual. Os bancos de músicas e vídeos documentam e criam acervos inesgotáveis de registros musicais, de cenas de espetáculos de teatro, dança, circo, performances e outras linguagens. O ensino de arte na EJA pode potencializar recursos e mediar a apreciação, a reflexão e a produção da arte, assim como a análise crítica sobre o impacto cultural dessas novas realidades tecnológicas que se abrem em campo amplo e em processos irreversíveis, que não se podem prever, mas podem ser acompanhados para trabalhar as potencialidades no aprender e ensinar arte no contexto da EJA.

Contextos e Matrizes Culturais

No Brasil somos muitos, e nossa brasilidade é marcada por essa cultura diversa e plural. Brasilidade que nasce e se firma nas tensões, desigualdades e diversidades. Cada povo que chega aqui influencia a construção da nossa arte e cultura. Como forma de garantir educação democrática, justa e igualitária a todos, assim como garantir o acesso à escola e à permanência nela, temas como a diversidade cultural e a formação do povo brasileiro, em suas diferentes matrizes, indígena, europeia e africana, são focos de atenção no ensino e aprendizagem da arte. Olhar para esses contextos e matrizes culturais iniciais e estudar sobre produções artistas e culturais é fundamental.

No entanto, do último século até os dias atuais, povos vindos de diversas localidades próximas de nossas fronteiras ou mais distantes nos mostram a urgência em olhar para contextos contemporâneos, percebendo e analisando o impacto de novas culturas que chegam ao Brasil. O Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte, neste campo conceitual, propõe olhar tanto para o passado histórico, na busca de compreender e valorizar de modo igualitário contextos e matrizes culturais, como para a arte e cultura brasileira, que acolhem as novas matrizes. Também é preciso levar em consideração que muitas escolas municipais hoje recebem estudantes de contextos familiares em situação de imigrantes, refugiados e asilados. O cenário do universo da arte brasileira tem recebido e divulgado produções de artistas imigrantes, refugiados e asilados, procedimento que não é novo se olharmos para os grupos de artistas que fazem parte da história da arte brasileira, a exemplo dos artistas do Grupo Santa Helena (com a presença de imigrantes italianos) e o Grupo Seibi (formado por artistas imigrantes japoneses), entre outros exemplos que o professor poderá pesquisar e apresentar aos estudantes.

Aliadas a essas preocupações, exigências legais existentes precisam ser consideradas, como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas pela plena compreensão da formação diversa da sociedade brasileira. Como cidadãos conscientes e inseridos no mesmo processo da diversidade da sociedade brasileira, por constituir-se como parte integralmente vinculada à coletividade, precisamos olhar para o Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos - Arte, que estabelece princípios baseados em ações pedagógicas conscientes e politicamente comprometidas em sensibilizar e amplificar a valoração da cultura e história da África, afro-brasileiras e indígenas – visão pertinente ao processo de reconhecimento, respeito e apoio às conquistas e garantias de direitos –, bem como a valorização de suas diversas expressões artísticas e socioculturais.

Percebe-se, assim, como o tema da educação e diversidade cultural torna-se cada vez mais presente no campo educacional e desafia gestores escolares e professores a organizar o conhecimento por meio de currículo que contribua para a superação da hegemônica influência da matriz cultural europeia, como também das narrativas colonizadoras, para termos uma educação verdadeiramente democrática, que enfatize a importância de desenvolver a escuta sensível e a pesquisa de diferentes olhares para as contribuições históricas e culturais de todos os povos.

As políticas de inclusão educacional também apontam para os estudos dos **contextos e matrizes culturais** ao analisar os conceitos exclusão/inclusão, integração/marginalização. O desafio que se coloca na inclusão é o de conseguir oportunizar a todos os estudantes (crianças, jovens, adultos e idosos) equidade do ensino. Incluir o estudante jovem, adulto ou idoso é uma tarefa desafiadora e exige planejamento com vistas a práticas escolares que contribuam para a inclusão desse estudante.

Para que os direitos previstos nas leis tenham ressonância na escola, cabe ação pedagógica apoiada numa renovação teórico-metodológica que é de responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional com a responsabilidade de oferecer a possibilidade de transformar a sociedade, tornando-a mais justa e igualitária por meio da educação. Neste sentido, tomamos como norteadoras, base abordagens teóricas presentes no debate atual na educação: a identidade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a interculturalidade e o multiculturalismo, como bases e focos para o ensino e garantia do direito à aprendizagem da arte.

Corporeidade e Identidade

A criação do campo conceitual **Corporeidade e identidade** é uma proposta que pode viabilizar inclusão efetiva do corpo, como força mobilizadora de um processo educativo significativo para todas as formas de atendimento da EJA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Compreender a pluralidade dos nossos corpos, com suas diversas origens, etnias, expressões de gêneros, limitações e potencialidades, cria novas perspectivas para aprendizagens significativas, baseadas na experiência dos indivíduos envolvidos.

Por corporeidade, compreendemos “busca por outros modos de compreender a realidade do corpo”, que se vive intencionalmente a partir da relação que os sujeitos travam diretamente com o mundo, por meio da experiência, situando o corpo como lugar e origem de todo saber (ALVIM, 2014 apud ALVES, 2017, p. 25). “É uma concepção que se opõe à visão dualista ocidental que entende racionalidade e sensibilidade como forças antagônicas, considerando a razão como instância superior e mais valorizada” (PORPINO, 2006 apud ALVES, 2017, p. 25).

Não podemos reduzir o corpo apenas às linguagens artísticas que tradicionalmente perpassam seu processo criativo – como o teatro, a dança, a performance. Por mais que separemos o componente em quatro linguagens, mais as artes integradas, essa separação não é estanque, pois as diversas linguagens artísticas estão em diálogo e transformação constantes, e o corpo pode estar presente de algum modo (expressão, materialidade ou representação).

Em relação às dimensões do conhecimento artístico preconizadas pela BNCC (2017), por exemplo, a corporeidade não se reduz apenas à **estesia**, apesar de a experiência estética não se efetivar sem a convocação do ser sensível. O corpo também deve estar presente na criação, quando se coloca em ação durante o processo criativo; na **crítica**, quando articula sentidos e inteligência para estabelecer relações entre múltiplos conhecimentos; na **expressão**, ao materializar a subjetividade por meio de procedimentos artísticos; na **fruição**, ao permitir a abertura dos sentidos a emoções e sensações que fluem durante a participação em práticas culturais e artísticas diversas; e, finalmente, o corpo também está presente na **reflexão**, ao ponderar sobre as experiências vividas e atribuir valor a elas.

Considerar o corpo como lugar e origem de todo saber propõe um processo de aprendizado aberto e imprevisível; seu *modus operandi* ativa a escuta

e a sensibilidade. Portanto a presença deste campo conceitual no Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Arte propõe dar espaço às investigações do corpo na arte, em múltiplas possibilidades de contextos e linguagens.

Identidade é o componente individual do sujeito social, formado pela compreensão de que a pessoa tem de si mesma e daquilo que lhe é essencialmente significativo. Pode ser analisada em três dimensões: identidade pessoal, identidade social e identidade cultural (HALL, 2004).

Atualmente, por causa dos efeitos do processo de globalização a que se submetem as diferentes sociedades e culturas contemporâneas, a questão da identidade vem sendo amplamente debatida por teóricos e estudiosos das ciências sociais.

Ao propor estudos neste campo conceitual, busca-se ampliar o debate sobre a ancestralidade, identidade e memórias corpóreas. Esse processo se torna capital na EJA. Nossos estudantes carregam sua ancestralidade, histórias, dores e alegrias em seus corpos. Carregam saberes preciosíssimos, tradicionais, herdados de pais, mães, avós, bisavós, causos da cultura popular narrados com maestria, receitas da culinária, canções, curas, artesanatos, que, muitas vezes, nem sequer são considerados saberes por estarem excluídos da cultura letrada. Considerar esses saberes na cultura escolar é um processo que pode transcender os componentes curriculares tradicionais, sem negá-los, concentrando nossa intencionalidade pedagógica nos seres que aprendem. Podemos criar complexa rede de saberes em que a poesia das imagens, da palavra falada e escrita, do gesto e do movimento traça suas tramas.

Elementos de Linguagem

No universo da escolarização e cultura cotidiana, vivemos experiências com as linguagens (escritas, faladas, cantadas, musicadas, desenhadas, modeladas...) verbais ou não verbais, artísticas ou cotidianas. Nesse raciocínio, algumas são criadas com intenções artísticas e outras podem carregar elementos artísticos e estéticos, mas estão ligadas a outras funções e processos de recepção e comunicação. Cada linguagem tem especificidades e processos de criação, bem como contextos culturais, significados e histórias.

No ensino de arte na EJA, sobretudo na Etapa Alfabetização, conhecer os elementos de linguagem de cada manifestação artística propicia caminhos para a apreciação, o domínio e a criação nas linguagens artísticas. No Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte, trazemos o campo conceitual **elementos de linguagem** com a finalidade de explorar, reconhecer, analisar e usar elementos constitutivos nas diferentes linguagens da arte. Este estudo propõe a investigação e compreensão das relações que se estabelecem entre os elementos de linguagem, formas, sensações, percepções e temáticas nas criações artísticas. Por exemplo:

- Nas **artes visuais**, podemos explorar, reconhecer e criar com elementos constitutivos das artes visuais, como o ponto, a linha, a forma, a cor, o espaço e a luminosidade, e como estes são articulados para analisar e

criar tonalidades, direções, proporções, texturas, movimentos, escalas, dimensões, etc. Aspectos linguísticos visuais que podem ser trabalhados na apreciação de diferentes produções artísticas, como em exercícios de construção de linguagem por parte dos estudantes. A maneira como os elementos de linguagem são usados na construção de uma imagem pode estabelecer sensações e interpretações. Estes estudos podem ajudar os estudantes na compreensão e interpretação de imagens, bem como a se expressar por meio de elementos da linguagem visual.

- Na **dança**, podemos explorar, reconhecer e criar com elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. Também analisando e experimentando fatores de movimento, como o tempo, o peso, a fluência e o espaço. O professor poderá trabalhar com os estudantes a combinação de elementos linguísticos do movimento e gesto dançado que possa gerar ações corporais expressivas na dança.
- A **música** é, como sabemos, uma arte abstrata, uma forma de expressão que se produz por meio de sons e que apreendemos por meio da escuta. Os sons que a constituem podem ser percebidos em razão de suas particularidades básicas, as quais chamamos parâmetros sonoros. Os parâmetros que caracterizam todo e qualquer som são: altura ou frequência (oposição relativa entre grave e agudo); duração (oposição relativa entre longo e curto); intensidade (oposição relativa entre forte e fraco); e timbre (identidade ou cor do som).

No início da aventura humana com os sons – que acabou progressivamente por constituir isto que chamamos hoje de música –, a descoberta das diferentes sonoridades que despertavam interesse nas pessoas foi reproduzida e explorada de maneira simples. Inicialmente, foram os sons esparsos ou articulados em breves sequências no tempo e no espaço, gerando pouco a pouco entidades de natureza rítmica e/ou melódica. Os sons experimentados em seus parâmetros básicos serviram, de certo modo, de temas para a constituição de entidades maiores ou mais complexas e portadoras de significado. Algo semelhante veremos ocorrer muito tempo depois, na música contemporânea dos anos 1950 a 1980, quando observamos, em algumas das tendências estéticas consideradas de vanguarda, abandono das formas já consolidadas de discurso musical em busca de um retorno ao que é primeiro e essencial na música (exploração dos timbres, do tempo, do espaço, das densidades etc.).

A constituição da música ao longo do tempo produziu alguns elementos que se tornaram fundamentais para que ela se tornasse uma linguagem e a composição musical buscasse, assim, atingir maior inteligibilidade e compreensibilidade por parte dos ouvintes; esses elementos são a melodia, o ritmo e a harmonia.

Podemos definir sucintamente melodia como sendo uma sequência linear de sons, em altura e duração diferenciadas, podendo possuir silêncios em seu interior (silêncios ou pausas, que se mostram recursos capazes de gerar articulações na música, conferindo-lhe expressividade).

O ritmo resulta da percepção no tempo de sons com durações diferentes ou da combinação de sons e silêncios ou mesmo de algum tipo de diferenciação. A ideia de ritmo se opõe à de pulso ou pulsação, que corresponde a uma sequência de sons idênticos (em altura, duração, intensidade e timbre) que se repetem sem que possamos perceber qualquer tipo de assimetria ou irregularidade.

A harmonia corresponde à combinação de sons emitidos simultaneamente, como os acordes, e existem normas harmônicas na música estabelecendo seus princípios de formação. Na música popular, os acordes, responsáveis pela harmonia, são normalmente registrados sob forma de cifra, o que possibilita que a melodia, cantada ou tocada por um instrumento, possa ser acompanhada por violão, piano ou teclado (considerados instrumentos harmônicos).

Criar música é também criar combinações (formas de organização) entre esses elementos da linguagem sonora. Nos processos de composição em geral, é criada melodia articulada com ritmo (combinando sons de alturas e durações diferentes) e acompanhada de uma harmonia, isto é, sequência de acordes, realizados por um ou mais instrumentos (instrumentação, que, conforme sejam os timbres utilizados, define a sonoridade da música composta). O professor pode explorar com os estudantes os elementos da linguagem musical, a partir de jogos de mão, percussão corporal, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais, bem como recorrendo a vários recursos tecnológicos (softwares musicais, games e plataformas digitais).

- No **teatro**, podemos explorar, reconhecer e criar descobrindo a teatralidade na vida cotidiana, percebendo e analisando elementos teatrais, como a variação da voz e gesto, criação de personagens, narrativas, figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia. Também podemos levar os estudantes a conhecer textos da dramaturgia e criar adaptações, propor jogos teatrais a partir da improvisação e análise do cotidiano, realidades e consciência cidadã.
- Nas **artes integradas**, podemos explorar, reconhecer e criar percebendo a integração entre linguagens artísticas, nas manifestações em que acontecem o hibridismo entre linguagens, bem como a criação de projetos temáticos e integradores entre arte e várias áreas do conhecimento, e ainda nas relações de processos de criação com elementos linguísticos entre duas ou mais linguagens artísticas, uso de tecnologias e intermídia.

Materialidade

Este campo conceitual explora tanto os materiais e recursos que os estudantes podem usar em seus projetos de arte, como os usados pelos artistas em suas escolhas, intenção e poéticas. Nesse sentido, o campo propõe investigar as possibilidades em relação à ideia da poética da matéria. A materialidade pode estar direcionada ao estudo e uso de ferramentas, suportes, meios e também compreender a natureza da matéria, que pode se mostrar como orgânica, industrial, permanente ou efêmera, entre outras características. Assim, é potente apresentar aos estudantes que os artistas fazem escolhas de materiais que vão além dos recursos. Essas eleições podem estar ligadas a intencionalidades, temáticas e poéticas. Muitas vezes, os materiais podem ser os mais inusitados pertencentes ao universo dos objetos cotidianos que são ressignificados na atribuição de sentido estético e poético. A materialidade, como campo conceitual, propõe valorizar os elementos materiais que constituíram a forma e o corpo das produções artísticas, assim merece a atenção dos professores e estudantes no âmbito da investigação conceitual. São muitas as possibilidades, abrangendo desde os materiais usados mais tradicionalmente na arte aos tecnológicos. Como exemplo, podemos estudar, nas artes visuais, a cor pigmento e cor luz e as materialidades que criam estas possibilidades, as pedras, madeiras e outros materiais que geram peças escultóricas, a manipulação de ferramentas no ato de modelar, entalhar, esculpir, construir, ou ainda, na linguagem da gravura, o ato de desenhar, gravar, entintar e imprimir, em que cada momento do processo podemos escolher e articular materialidades. Na dança, teatro e performance, temos o corpo como suporte e materialidade expressiva. E, assim como a voz da cantora e cantor, os instrumentos são feitos com os mais diferentes materiais, produzindo timbres característicos. Ainda podemos citar os meios tecnológicos, que possuem ferramentas e materialidades próprias da cultura contemporânea, entre outras possibilidades de entradas para trabalhar com os materiais em diferentes contextos e linguagens artísticas. Esses são alguns dos exemplos, mas o que não se pode perder de vista é a dimensão poética da materialidade na obra artística, questão a ser investigada tanto no processo dos artistas em momentos de nutrição estética, como na produção realizada pelos estudantes no fazer artístico.

Mundo do Trabalho

Os ofícios no universo da arte sempre foram fundamentais para o desenvolvimento das sociedades. Na origem da palavra “arte”, esta se conecta ao termo em latim *artis* e carrega o significado de habilidade natural ou adquirida, conhecimento técnico e/ou poético. Nesse sentido, arte é uma produção, trabalho que transforma e significa ato de dar forma àquilo ainda inanimado; carrega em si a ideia de habilidade extrema, de técnica apurada. Nas linguagens artísticas, apresenta ainda a ideia de criar com poética. Este campo conceitual propõe investigar e apresentar aos estudantes a importância e amplitude, de modo valorado, de ofícios ligados ao universo da arte no mundo do trabalho. Há profissionais dentro

do universo da arte, assim como de áreas convergentes a ela (moda, design, arquitetura, publicidade etc.), uma vez que, para este exercício, é importante ter a expertise de saberes ligados à arte. As linguagens convergentes são aquelas que se nutrem dos aspectos estéticos e poéticos da arte, mas estão a serviço de outras demandas da cultura contemporânea, como o consumo, o utilitarismo, a comunicação de massa e o urbanismo. Nesse sentido, podemos trazer para os estudantes o trabalho de profissionais, como designers, estilistas, arquitetos, publicitários e outros que atuam em diferentes segmentos das linguagens convergentes, em que o conhecimento artístico é fundamental, bem como trazer o trabalho dos artistas multimídias, músicos, visuais, atores, diretores dramaturgos, bailarinos, coreógrafos, escritores, montadores de exposições, iluminadores, sonoplastas, dinamizadores culturais e outros que são igualmente fundamentais para a sociedade e toda a produção artística e cultura criada no passado, presente e o que virá a ser criado no futuro. Atualmente, estes campos de trabalho se abrem em muitas possibilidades no conhecer e exercer ofícios ligados ao universo artístico.

É necessário perceber o elemento “trabalho” como etapa importante para a formação dos estudantes da EJA para que consigamos, como professores, desenvolver juntos a eles um olhar crítico diante de sua realidade cultural e a compreensão da arte a partir de seu uso mercadológico, como traz Semeraro (2006, p. 19). Possibilitar o trabalho com as cinco linguagens da arte, como elementos de identidade, acesso e permanência ao mundo do trabalho, fortalece o vínculo do estudante da EJA com o ensino da arte. Ensino este entendido como fator essencial de inclusão e leitura da historicidade cultural dos estudantes. Assim, os sujeitos se percebem fazedores de arte a partir do momento que visualizam neste fazer a possibilidade de transformação social, tanto individual como coletiva, para sua comunidade e para além dela.

Patrimônio Cultural

O campo conceitual do patrimônio cultural ampara-se na análise da produção artística de diferentes tempos. São observados o cultivo do sentimento de pertencimento, a conservação e a valorização da cultura local e universal, além da reflexão sobre o valor dos bens materiais (tangíveis), imateriais (intangíveis) e simbólicos, presentes em espaços fechados ou abertos, em tradições populares, antigas ou manifestações contemporâneas.

O patrimônio cultural material é aquele que pode ser guardado, tocado, visto, fotografado, registrado, restaurado, a exemplo de construções arquitetônicas, objetos, entre outros. O patrimônio cultural imaterial engloba acervos de músicas, danças, ofícios, brincadeiras e outras manifestações. Estes podem ser conservados na manutenção da ação e registrados no ato de suas manifestações e em processo de relatos históricos.

Destacar este campo conceitual dentro do currículo é valorizar o conhecimento como um todo, tanto a bagagem cultural original dos estudantes (em seus conhecimentos prévios) como os saberes estudados na escola.

Processo de Criação

O processo de criação está em muitos aspectos da vida, no Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte, este campo conceitual visa oferecer oportunidade de investigação e exploração na descoberta de maneiras pessoais dos estudantes para dizer o que sentem ou percebem sobre o mundo. Trata-se de um campo de investigação da arte que busca compreender o ato criador em sentido global em que a intuição, intelecto e sensibilidade estão em simbioses, em processos múltiplos e complexos. Este campo conceitual propõe-se a realizar essas investigações tanto no âmbito do processo dos estudantes como dos artistas. Memória, vigília criativa, pensamento imagético, simbólico, ancestralidade, sincretismo cultural, intenção artística, poética pessoal, escolhas de materialidades e procedimentos podem estar em uma investigação artística sobre o processo de criação de cada um ou de um grupo. Campo rico para desvelar processos que criam linguagens expressivas e poéticas no universo da arte. Também é oportunidade de desmistificar a ideia de criatividade tradicionalmente construída no imaginário de senso comum. Neste campo conceitual, professores e estudantes podem investigar o ato criador como maneira expressiva de dizer o que pensam ou desejam, processo que se dá na essência e interação entre o ser humano e o mundo culturalmente vivido. Podemos conversar com os estudantes sobre a necessidade de criar do ser humano e a respeito dos processos que acontecem na formação de repertórios entre vivências de experiências, formação da memória, observação, interpretação, imaginação e expressão. Processos dinâmicos que nos tornam potencialmente criativos. Também podemos trazer à tona discussões sobre a capacidade em projetar, imaginar e criar coisas ou resolver problemas para questões na vida, ciência e arte. É preciso esclarecer aos estudantes que, para criar, é preciso passar por processo de pesquisas e indagações – e, por vezes, esse processo pode ser angustiante e difícil. Há uma ideia mágica sobre o “dom” ou “talento” artístico que precisa ser discutida com os estudantes. Se olharmos para a história, o conceito de criatividade tem sido associado a muitos fatores e causas. Na Antiguidade, havia a ideia de que os “dons artísticos” eram dados por divindades, como as musas na mitologia grega. Com a força da cultura religiosa judaica cristã exercida durante a Idade Média no ocidente, a crença de “dom divino” foi atribuída a Deus, e apenas os bons fiéis tinham direito a ela. Essa ideia vigorou por muitos séculos até nascer a opinião de que, para ser criativo, era necessário ser uma pessoa sensível e genial, capaz de encontrar a inspiração e motivação para criar algo sublime. Porém, todas essas concepções sobre o conceito de criatividade estavam ligadas à ideia de merecimento e evento mágico a que apenas algumas pessoas extraordinárias poderiam ter acesso. Com as ideias trazidas com os ventos do modernismo e novos estudos na ciência sobre o cérebro, inteligência humana e capacidade criativa, isso começou a mudar. Embora, ainda hoje, seja comum as pessoas se referirem a grandes artistas como “gênios” com “dom artístico”, a partir do início do século XX, as concepções de criação na arte estiveram mais ligadas a atitudes em pesquisar, experimentar e ousar. Nesse sentido, este campo conceitual pode contribuir para que os estudantes compreendam o processo de criação na vida e na arte.

O ENSINO DE ARTE NAS ETAPAS DA EJA



ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

A iniciação em arte na Etapa de Alfabetização vai se desenvolver a partir da perspectiva de apresentar, conhecer, perceber, fruir e experienciar processos de criação, na interação dos estudantes com diversas práticas, conhecimentos, valores e habilidades. Ao iniciar um processo de ensino e aprendizagem em arte na EJA, a preocupação deve ser, em primeira instância, o conhecimento a respeito dos saberes que os estudantes já trazem em seu repertório cultural, uma vez que o contato com o conhecimento escolarizado da arte pode ter sido o mais diverso possível. É importante que o professor leve em consideração sondagens e avaliações diagnósticas com a turma de estudantes para saber sobre o que já estudaram a respeito do universo da arte, suas expectativas e interesses, além de levar em conta a proposta do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais. A partir desta avaliação diagnóstica, os professores podem expandir as relações de conhecimentos e encontros significativos com o universo da arte, na perspectiva de proporcionar experiências estésicas e estéticas. O momento da alfabetização se abre em possibilidades de leitura de mundo e ampliação de conhecimento. Sabemos que cada forma de atendimento da Rede tem suas realidades e contextos. Pensando nisso, o Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos- Arte, que se apresenta aqui, pode se expandir em caminhos rizomáticos, elaborando cartografias pedagógicas na criação de vários trajetos. Os professores poderão perceber que os Campos Conceituais se repetem em todas as etapas e linguagens artísticas, e que os Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável podem ou não se repetir. Ao olhar para estes quadros, o professor pode traçar os próprios percursos e ações metodológicas juntos aos estudantes.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEAA01) Conhecer, analisar e utilizar recursos tecnológicos e mídias como ferramentas na fruição e criação de imagens, acessibilidade cultural e divulgação da arte em meios midiáticos (uso pedagógico de aplicativos, programas digitais e acesso a redes na web com responsabilidade).	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 8 EMPREGO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO 9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEAA02) Conhecer, analisar, fruir a partir de conhecimento regional e global do acervo de produções nas linguagens visuais, (valorizando as matrizes indígena, africana, europeia e outras, em diferentes tempos históricos e regiões, superando estereótipos e modelos hegemônicos de culturas).	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 5 IGUALDADE DE GÊNERO 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS 17 PARCERIAS EM PROL DAS METAS
		(EFEJAEAA03) Produzir artisticamente com empatia as produções artísticas visuais, nas diferentes matrizes culturais, investigando e trazendo questões de ancestralidade e contemporaneidade de modo autônomo e poético.	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Imagem corporal	(EFEJAEAA04) Conhecer e analisar elementos de interação entre a autoimagem e a imagem do outro.	3 BOA SAÚDE E BEM-ESTAR 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 5 IGUALDADE DE GÊNERO 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
		(EFEJAEAA05) Aproximar-se das linguagens visuais que possibilitem reflexões e produções sobre a representação do corpo (retrato, autorretrato e gestualidades) na história e na contemporaneidade.	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Ponto, linha, forma, cor, espaço, luminosidade e suas combinações	(EFEJAEAA06) Conhecer, analisar e produzir artisticamente, utilizando diferentes elementos constitutivos das linguagens visuais e suas combinações, explorando materialidades e processos de criação com autonomia e poética.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
MATERIALIDADE	Ferramentas, meios e suportes	(EFEJAEAA07) Conhecer, analisar e criar artisticamente nas linguagens visuais com base em poéticas da materialidade, processos e procedimentos no uso e materiais (sustentáveis) de natureza orgânica, industrial e tecnológica.	3 BOA SAÚDE E BEM-ESTAR 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 7 ENERGIA LIMPA E ACESIVEL 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS 13 COMBATE AS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS 14 VIDA DEBAIXO D'ÁGUA 15 VIDA SOBRE A TERRA

ARTES VISUAIS (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
MUNDO DO TRABALHO	Ofícios relacionados a artes visuais	(EFEJAEAA08) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às artes visuais, suas competências e habilidades, tais como: artista visual, montador de exposição, gravador, ourives, artista intermídia, museólogo, curador, mediador, professor e outros.	   
		(EFEJAEAA09) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às linhagens convergentes (publicitário, estilista, designer, arquiteto, produtor visual e outras).	
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEAA10) Conhecer, interagir e relacionar-se com o patrimônio cultural visual, do regional ao global, tanto tangíveis (cidades, pinturas murais, esculturas, monumentos e outros objetos) como os intangíveis (ofícios e saberes nos procedimentos de criação de imagens e objetos artesanais e artísticos), valorizando matrizes e diversidade cultural.	 
		(EFEJAEAA11) Entender e aproximar-se dos saberes e fazeres de si e do outro, reconhecendo-se na qualidade de ser de cultura e produtor de patrimônios.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAEAA12) Conhecer, fruir e analisar processos e poéticas de artistas visuais em vários tempos, regiões e contextos.	 
		(EFEJAEAA13) Conhecer, analisar e criar artisticamente com autonomia e poética pessoal (na exploração e uso de diferentes materialidades, elementos da linguagem, temas e formas), ampliando repertórios visuais na experiência poética da ação criadora.	
		(EFEJAEAA14) Investigar processos a partir da memória, observação e leituras de mundo, em vigília criativa, explorando repertórios imagéticos na análise e criação pessoal.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEAA15) Pesquisar, analisar e fruir produções artísticas na dança usando recursos tecnológicos.	 
		(EFEJAEAA16) Criar artisticamente usando recursos tecnológicos, integrando dança, som e imagem.	
		(EFEJAEAA17) Conhecer, analisar e utilizar recursos tecnológicos e mídias como ferramentas de pesquisa e fruição (no uso pedagógico de aplicativos, programas digitais e acesso a redes na web com responsabilidade).	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEAA18) Conhecer e aproximar-se de ações e manifestações (visita a mostras de dança, ensaios, festas tradicionais e manifestações contemporâneas de dança, entre outras ações) que possibilitem a fruição e a interação com diversos contextos culturais.	
		(EFEJAEAA19) Pesquisar, analisar e inteirar-se acerca de sua gestualidade e repertório dançante (na análise de sua ancestralidade, heranças familiares e influências contemporâneas).	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Expressividade corporal	(EFEJAEAA20) Conhecimento, interação e fruição da diversidade de produções artísticas históricas e contemporâneas na dança (superando preconceitos e respeitando identidades).	   
		(EFEJAEAA21) Conhecer e criar artisticamente a partir de vivências e experiências que desenvolvam a análise de gestos do cotidiano e a expressividade de gestos e movimentos intencionais na dança.	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Corpo e movimentos dançados	(EFEJAEAA22) Estudar, pesquisar e analisar as possibilidades expressivas do corpo em movimento e as ações corporais (andar, correr, saltar, saltitar, rolar, rastejar, empurrar, puxar, girar, flexionar, estender, torcer em diferentes tempos e intenções).	
		(EFEJAEAA23) Conhecer os fatores de movimento: fluência, tempo, espaço e peso, em explorações e experimentações.	
MATERIALIDADE	O corpo como suporte e materialidade expressiva	(EFEJAEAA24) Pesquisar, analisar e criar movimentos dançados explorando potências e expressão corpórea, no desenvolvimento de poéticas pessoais.	
		(EFEJAEAA25) Conhecer e apropriar-se de conceitos e significados que objetos convencionais e não convencionais podem estabelecer na interação com a dança (como tecidos, objetos, elementos cênicos e outros).	

DANÇA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
MUNDO DO TRABALHO	Ofícios relacionados à dança e ao mundo do espetáculo	(EFEJAEAA26) Conhecer e pesquisar ofícios ligados ao universo da dança (como coreógrafos, bailarinas, dançarinos, professores de dança, cenógrafos, figurinistas, maquiadores, sonoplastas, iluminadores, produtores culturais, diretores de espetáculos, montadores de palco, entre outros).	   
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEAA27) Conhecer, pesquisar e apropriar-se das transformações dos corpos, suas histórias e origens. (EFEJAEAA28) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo a matriz indígena, africana, afrodescendente e europeia de diferentes épocas na investigação da presença da dança.	    
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAEAA29) Perceber os diversos ritmos internos (batimentos, respiração etc.) e externos (dia/noite, ondas do mar, ritmos musicais etc.). (EFEJAEAA30) Explorar possibilidades do movimento do corpo, dançando sozinho e/ou interagindo com outros corpos. (EFEJAEAA31) Refletir e explorar a expressividade por meio da memória individual e coletiva e dos gestos no cotidiano e na dança.	 

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEAA32) Conhecer, analisar e utilizar recursos tecnológicos, como ferramentas de fruição, escuta e produção de sons e músicas, favorecendo o acesso aos registros musicais disponíveis em meios midiáticos diversos (uso pedagógico de aplicativos, programas digitais e acesso a redes sociais na <i>web</i> com responsabilidade).	    

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEAA33) Conhecer, analisar e fruir da produção musical regional e global, contemplando matrizes diversas (cada região do Brasil, os povos indígenas, os povos africanos, a tradição europeia, a música veiculada na mídia etc.), visando superar estereótipos e modelos hegemônicos.	    
		(EFEJAEAA34) Por meio da experimentação de modos diversos de escuta e da reflexão sobre suas principais características e funções de uso, exercitar o respeito pelas diferentes matrizes musicais.	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Som e corpo	(EFEJAEAA35) Explorar e analisar maneiras de se produzir sons (no corpo, em instrumentos e em objetos cotidianos), tendo em vista a expressão da própria musicalidade em contato com os demais, com ênfase na exploração de sonoridades.	 
		(EFEJAEAA36) Aproximar-se das linguagens musicais que possibilitam vivências, experimentações e reflexões que denotem a importância do corpo (danças populares como ciranda, jongo, samba e outras, percussão corporal e canto), na história da música e na contemporaneidade.	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Som, silêncio, relações entre sons e simultaneidades sonoras	(EFEJAEAA37) Escutar, conhecer, analisar e produzir música atentando à relação entre som e silêncio, entre sons distintos, simultaneidade de acontecimentos sonoros, distinguindo características entre melodias, ritmos e harmonias de diferentes estilos e gêneros musicais.	
MATERIALIDADE	Fontes sonoras, instrumentos musicais e meios de produção sonora	(EFEJAEAA38) Conhecer, analisar e realizar música procurando explorar e discutir as particularidades de distintas fontes sonoras e meios de produção de sons, como a voz, a percussão corporal, os instrumentos tradicionais, os objetos cotidianos e as tecnologias digitais contemporâneas.	
MUNDO DO TRABALHO	Ofícios relacionados à música	(EFEJAEAA39) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas à música, suas competências e habilidades, tais como: cantor, instrumentista, compositor, regente, arranjador, produtor musical, engenheiro de som, técnico de som, técnicos de estúdio, diretor artístico, <i>luthier</i> , <i>performer</i> , professor musical, DJ, discutindo sempre as particularidades de suas funções e realizações.	   
		(EFEJAEAA40) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às linhas convergentes (compositor de trilha de cinema, compositor de <i>jingles</i> para publicidade, musicoterapeuta etc.), também procurando discutir as particularidades de suas funções e realizações.	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEAA41) Conhecer, interagir e relacionar-se com o patrimônio musical, do regional ao global, tanto tangíveis (auditórios e teatros voltados à música, coretos, igrejas históricas, instrumentos históricos e tradicionais, acervos musicais, incluindo partituras e gravações) quanto intangíveis (tradições musicais orais, repertório musical consolidado de diversas matrizes), associando isso, sempre que possível, às diferentes formas de escuta.	  
		(EFEJAEAA42) Reconhecer os papéis e importância dos agentes envolvidos no circuito cultural e sua multiplicidade de representações, junto aos patrimônios e suas histórias.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAEAA43) Conhecer, experienciar e analisar processos de concepção e realização da música, em diversos tempos, regiões e contextos, mediante escuta crítica e exploração de formas de expressão coletiva e individual.	 
		(EFEJAEAA44) Criar e interpretar músicas nas mais diversas formas de organização, explorando e escutando as estéticas pessoais de si e dos demais envolvidos.	
		(EFEJAEAA45) Investigar, sobretudo pela escuta, de que maneira os processos pessoais de realização da música estão em conversação com distintas memórias e leituras de estéticas já presentes no mundo.	

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEAA46) Conhecer e analisar sobre diferentes possibilidades e recursos tecnológicos na investigação, fruição e registros de cenas teatrais.	 
		(EFEJAEAA47) Desenvolver o uso pedagógico de tecnologias com responsabilidade.	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEAA48) Expressar e analisar, pela oralidade, saberes e narrativas a partir de contos de tradição oral (em contextos de mitos, contos e lendas de origem indígena, africana, afrodescendente, europeia e outras).	   

TEATRO (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Corpo, espaço e expressividade	(EFEJAEAA49) Explorar o trabalho com o corpo e o espaço cênico, potencializando experiências no aprender e se relacionar com as transformações dos corpos, suas histórias, origens, fazeres e saberes.	  
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Elementos cênicos	(EFEJAEAA50) Conhecer e criar a partir de elementos cênicos a expressão corpórea do gesto e da voz (e outros acontecimentos cênicos, como figurinos, adereços, cenários e espaços cênicos, iluminação e sonoplastia).	
MATERIALIDADE	Corpo, objeto e espaço cênico	(EFEJAEAA51) Conhecer, interagir e expressar possibilidades do fazer teatral e suas poéticas na expressividade do corpo como suporte e materialidade. (EFEJAEAA52) Utilizar materialidades para construir espaços cênicos, figurinos e sonoridades.	
MUNDO DO TRABALHO	Profissionais do teatro e das artes do espetáculo	(EFEJAEAA53) Conhecer e analisar o universo do mercado de trabalho do teatro e outras áreas do espetáculo cênico (ator, atriz, diretor, produtor artístico e cultural, professor de teatro, cenógrafo, figurinista, maquiador, sonoplasta, iluminador, escritor dramaturgo, entre outros).	  
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEAA54) Descobrir os elementos que constituem as manifestações culturais (personagens, lugares, contos de tradição oral, enredos em festas populares e outras situações que envolvam a teatralidade e a criação de acervo cultural tangível/ intangível).	  
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAEAA55) Criar, explorando elementos cênicos, o corpo expressivo e teatral, o tempo e o espaço, as narrativas (na criação de encenações em investigações de textos escritos e na oralidade). (EFEJAEAA56) Conhecer e participar de jogos teatrais, conhecendo as regras e mostrando-se colaborativo. (EFEJAEAA57) Conhecer e criar a partir de elementos cênicos a expressão corpórea do gesto e da voz (e outros acontecimentos cênicos, como figurinos, adereços, cenários e espaços cênicos, iluminação e sonoplastia).	         

ARTES INTEGRADAS (HÍBRIDAS)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEAA58) Pesquisar, conhecer e analisar as relações com a cultura audiovisual, compreendendo simbioses entre as linguagens e tecnologias.	 
		(EFEJAEAA59) Conhecer e utilizar tecnologias como recursos pedagógicos com responsabilidade.	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEAA60) Pesquisar, reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a integração de linguagens artísticas.	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Corpo e linguagem	(EFEJAEAA61) Conhecer e experienciar possibilidades de vivências corporais entre diferentes linguagens: visuais, sonoras e gestuais.	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Elementos constitutivos em várias linguagens	(EFEJAEAA62) Conhecer, analisar e criar artisticamente usando diferentes elementos de linguagens artísticas.	
MATERIALIDADE	Ferramentas, meios e suportes	(EFEJAEAA63) Conhecer, analisar e experienciar procedimentos artísticos, meios materiais e mídias tecnológicas.	
MUNDO DO TRABALHO	Profissões relacionadas às tecnologias das linguagens artísticas	(EFEJAEAA64) Conhecer o universo de profissionais ligados ao uso de tecnologias e integração entre linguagens (por exemplo, fotógrafo e videomaker, maquiador, figurinista, produtor cultural, iluminador, programador e designer digital, artista intermídia, etc.).	 
		(EFEJAEAA65) Conhecer artistas e profissionais que atuam na criação e divulgação de linguagens artísticas contemporâneas e híbridas (videoarte, instalações, cinema, mundo dos espetáculos, shows, circo contemporâneo, entre outras).	
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEAA66) Conhecer, identificar e analisar acervos públicos e privados (por exemplo, festividades com a presença da dança, teatralidade, música e visualidade).	 
		(EFEJAEAA67) Investigar na história da arte a origem das linguagens integradas (híbridas) em movimentos estéticos e culturais.	
		(EFEJAEAA68) Pesquisar, conhecer e valorizar a integração entre saberes culturais e conhecimentos escolares (conexões interdisciplinares e transdisciplinares).	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos de criação híbrida	(EFEJAEAA69) Conhecer e interagir com produções contemporâneas. Experienciar vivências deflagradoras do processo de criação envolvendo várias linguagens da arte de modo integrado.	
		(EFEJAEAA70) Analisar e criar na integração de processos e poéticas nas artes integradas.	

ETAPA BÁSICA

Nesta etapa, a preocupação é ampliar saberes e experiências nos campos conceituais da arte. É importante que os professores trabalhem com as linguagens de modo específico ou na relação interdisciplinar das linguagens, possibilitando o movimento entre saberes do repertório cultural dos estudantes e ampliando o diálogo com várias áreas do conhecimento. Os Campos Conceituais são sempre os mesmos e é possível que Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se repitam. No entanto, os professores poderão trazer outras abordagens aprofundando conceitos de acordo com os tempos pedagógicos (disponíveis para o trabalho) e contextos dos estudantes.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
ETAPA BÁSICA

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEBA01) Conhecer e analisar os meios e ferramentas que impulsionam discussões e comunicações na <i>web</i> sobre repertórios e acervos artísticos visuais (reconhecendo influência da cultura visual contemporânea na cultura e repertório pessoal).	 
		(EFEJAEBA02) Utilizar recursos e meios tecnológicos (ferramentas e mídias) para fruir, criar e registrar experiências estéticas e artísticas na investigação da poética de si e do outro (sua própria produção e dos trabalhos de artistas e de outros estudantes).	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEBA03) Conhecer, analisar e refletir de modo crítico e empático sobre as tensões e espaço de valor dado às produções artísticas visuais, originárias de matrizes culturais a partir de processos históricos (legitimando lutas e discussões a respeito da valorização da arte e cultura indígena, africana, afrodescendente e de outras matrizes e contextos).	  
		(EFEJAEBA04) Produzir artisticamente, de modo poético, autônomo e identitário, refletindo e criando a partir de seus referenciais étnicos (analisando sua ancestralidade e influências contemporâneas).	

ARTES VISUAIS (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CORPOREIDADE E IDENTIDADES	Imagem corporal	(EFEJAEB05) Aproximar-se das linguagens visuais que possibilitem fruição, análise e reflexões de produções sobre a representação do corpo na história da arte e em diferentes contextos culturais.	 
		(EFEJAEB06) Produzir artisticamente analisando a presença da figura humana na cultura visual, refletindo sobre a autoimagem e imagem do outro e suas intenções artísticas e poéticas.	
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA LINGUAGEM	Pontos, linha, forma, cor, espaço e luminosidade e suas possibilidades de combinações	(EFEJAEB07) Conhecer, analisar e produzir artisticamente, utilizando diferentes elementos constitutivos das linguagens visuais e suas combinações (texturas, proporção, sobreposição, movimentos, luz e sombra entre outros) em processos de criação com autonomia e poética.	
MATERIALIDADES	Ferramentas, meios e suportes	(EFEJAEB08) Analisar e utilizar materialidades e técnicas, investigando processos e procedimentos no uso e materiais (sustentáveis) de natureza orgânica, industrial e tecnológica.	       
		(EFEJAEB09) Realizar escolhas a partir de intenções artísticas e poéticas pessoais.	
MUNDO DO TRABALHO E CULTURAS	Ofícios relacionados à arte	(EFEJAEB10) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às artes visuais, suas competências e habilidades, tais como: artista visual, montador de exposição, gravador, ourives, artista intermídia, museólogo, curador, mediador, professor e outros.	   
		(EFEJAEB11) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às linguagens convergentes (publicitário, estilista, designer, arquiteto, produtor visual e outras).	
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEB12) Conhecer, interagir e relacionar-se com o patrimônio cultural visual, do regional ao global, tanto tangíveis (cidades, pinturas murais, esculturas, monumentos e outros objetos) como intangíveis (ofícios e saberes nos procedimentos de criação de imagens e objetos artesanais e artísticos), valorizando matrizes e diversidade cultural.	   
		(EFEJAEB13) Entender e aproximar-se dos saberes e fazeres de si e do outro (reconhecendo-se na modalidade de ser de cultura e produtor de patrimônios).	

ARTES VISUAIS (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCESSOS DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAEBA14) Conhecer, fruir e analisar processos e poéticas de artistas visuais em vários tempos, regiões e contextos.	 
		(EFEJAEBA15) Conhecer, analisar e criar artisticamente com autonomia e poética pessoal (na exploração e uso de diferentes materialidades, elementos da linguagem, temas e formas), ampliando repertórios visuais na experiência poética da ação criadora.	
		(EFEJAEBA16) Investigar processos a partir da memória, observação e leituras de mundo, em vigília criativa, explorando repertórios imagéticos na análise e criação pessoal.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEBA17) Conhecer, analisar e utilizar recursos tecnológicos e mídias como ferramentas de pesquisa e fruição (no uso pedagógico de aplicativos, programas digitais e acesso a redes na <i>web</i> com responsabilidade).	 
		(EFEJAEBA18) Conhecer e criar artisticamente usando recursos tecnológicos na investigação de efeitos de som e projeções de imagens como ambientação de espaços cênicos para dança.	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEBA19) Conhecer e aproximar-se de ações e manifestações culturais (visita a mostras de dança, ensaios, festas tradicionais e contemporâneas de dança, entre outras ações) que possibilitem a fruição e a interação com a dança indígena, africana, afrodescendente, europeia e outras, investigando suas temporalidades, transformações, contextos sociais e culturais.	 
		(EFEJAEBA20) Pesquisar, analisar e inteirar-se acerca de sua gestualidade e repertório dançante (na análise de sua ancestralidade, heranças familiares e influências contemporâneas).	
		(EFEJAEBA21) Desenvolver critérios éticos e estéticos, conceituando com empatia a diversidade de manifestações que envolvem a linguagem da dança e seus desdobramentos.	

DANÇA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Expressividade corporal	(EFEJAEBA22) Conhecer e vivenciar danças características de diferentes grupos culturais (culturas juvenis, urbanas, regionais, étnicas, religiosas etc.), reconhecendo a dança como parte da identidade cultural de um grupo.	 
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Corpo e movimentos dançados	(EFEJAEBA23) Explorar e vivenciar ações corporais (andar, correr, saltar, saltitar, rolar, rastejar, empurrar, puxar, girar, flexionar, estender, torcer em diferentes tempos e intenções) e os fatores de movimento: fluência, tempo, espaço e peso.	
		(EFEJAEBA24) Explorar, pesquisar e desenvolver percursos que possibilitem se apropriar de poéticas na criação de células coreográficas.	
		(EFEJAEBA25) Analisar e desenvolver sequências de movimentos dançantes, interagindo ou não com a presença de objetos que possam abarcar poéticas individuais e/ou coletivas.	
MATERIALIDADE	O corpo como suporte e materialidade expressiva	(EFEJAEBA26) Pesquisar, analisar e criar movimentos dançados explorando potências e expressão corpórea, no desenvolvimento de poéticas pessoais.	
		(EFEJAEBA27) Conhecer e apropriar-se de conceitos, significados e ressignificação de objetos convencionais e não convencionais na interação com a dança (por exemplo, tecidos, objetos cotidianos, elementos cênicos e outros).	
		(EFEJAEBA28) Conhecer fundamentos de anatomia e a relação entre articulações e músculos no movimento humano.	
MUNDO DO TRABALHO	Ofícios relacionados à dança e ao mundo do espetáculo	(EFEJAEBA29) Conhecer e pesquisar ofícios ligados ao universo da dança (por exemplo, coreógrafos, bailarinas, dançarinos, professores de dança, cenógrafos, figurinistas, maquiadores, sonoplastas, iluminadores, produtores culturais, entre outros).	   
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEBA30) Conhecer, pesquisar e apropriar-se das transformações dos corpos, suas histórias, origens.	 
		(EFEJAEBA31) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de diferentes culturas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africana, afrodescendente, europeia e outras, de diferentes épocas (na construção de um vocabulário e repertório relativos à diversidade cultural da linguagem da dança).	

DANÇA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAEBA32) Perceber os diversos ritmos internos (batimentos, respiração etc.) e externos (dia/ noite, ondas do mar, ritmos musicais etc.).	
		(EFEJAEBA33) Explorar possibilidades do movimento do corpo (fatores de movimento), dançando sozinho e/ou interagindo com outros corpos.	
		(EFEJAEBA34) Explorar a expressividade por meio da memória individual e coletiva e dos gestos do cotidiano.	
		(EFEJAEBA35) Vivenciar percursos que possibilitem autoconhecimento das significações da gestualidade como modos miméticos e inventivos de leituras e interações com o mundo e criação poética na dança.	

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEBA36) Conhecer, analisar e utilizar recursos tecnológicos como ferramentas de fruição, escuta e produção de sons e músicas, com ênfase na maneira pela qual estes podem favorecer a apreensão dos parâmetros do som e de questões ligadas à forma na música (uso pedagógico de aplicativos, programas digitais e redes da web).	 
		(EFEJAEBA37) Utilizar recursos e meios tecnológicos (ferramentas e mídias) também para registrar experiências musicais que favoreçam a compreensão dos parâmetros do som e da forma na música.	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEBA38) Conhecer, analisar e refletir sobre as músicas feitas por diferentes povos, sempre de maneira crítica (do etnocentrismo e colonialismo), sobretudo com ênfase nas discussões que permitam refletir sobre os parâmetros do som e as formas musicais em distintas manifestações culturais.	 
		(EFEJAEBA39) Valorizar a música e a cultura de povos ancestrais, sem abrir mão das influências contemporâneas e produção de músicas, contemplando os interesses pessoais e coletivos dos envolvidos.	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CORPOREIDADE E IDENTIDADES	Som e corpo	(EFEJAEBA40) Analisar e explorar maneiras de produção de sons (ênfase na percussão corporal), priorizando a exploração e o conhecimento dos parâmetros sonoros.	
		(EFEJAEBA41) Aproximar-se das linguagens musicais que enfatizam a presença e importância do corpo (danças populares, percussão corporal, canto, etc.) na história da música e na contemporaneidade, verificando de que maneira a forma musical condiciona e é condicionada por essa característica (em nível de repetições e variações, por exemplo).	
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA LINGUAGEM	Som, silêncio e relações entre sons	(EFEJAEBA42) Conhecer, analisar e produzir música a partir de seus elementos básicos, como a melodia, o ritmo e a harmonia (ou simultaneidade de sons).	
		(EFEJAEBA43) Conhecer, analisar e produzir música a partir de formas musicais simples, como a canção (AB e ABA) e o cânone, enfocando a organização dos materiais sonoros.	
MATERIALIDADES	Fontes sonoras, instrumentos musicais e meios de produção sonora	(EFEJAEBA44) Explorar a produção de sons a partir de objetos cotidianos e de diversas fontes sonoras, construindo instrumentos musicais.	
		(EFEJAEBA45) Conhecer, analisar e realizar música procurando discutir as particularidades dos distintos meios expressivos (voz, instrumentos tradicionais, objetos sonoros, tecnologias digitais contemporâneas), com ênfase na discussão acerca de que maneira estes meios favorecem certas organizações no material musical, bem como em determinadas formas, gêneros e estilos, ao longo da história.	
MUNDO DO TRABALHO E CULTURAS	Ofícios relacionados à música	(EFEJAEBA46) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas à música (instrumentista, regente, produtor, DJ etc., conforme mencionado na Etapa Alfabetização), suas competências e habilidades, procurando compreender como cada um destes ofícios tende a se relacionar com a questão da produção e da organização da música, e eventual associação a certos gêneros e estilos musicais.	   
		(EFEJAEBA47) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às linhagens convergentes (cinema, teatro, publicidade, estilismo, produção audiovisual, designer, arquitetura e outras).	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEBA48) Discutir de que maneira o patrimônio musical tangível e intangível se associa às questões da música, seus gêneros, estilos e formas; verificando as razões de certas expressões musicais ganharem maior proeminência em determinados contextos, também em detrimento de outros (ênfase na abordagem etnomusicológica).	   
		(EFEJAEBA49) Entender e aproximar-se dos saberes e fazeres de si e do outro (reconhecendo-se na modalidade de ser de cultura e produtor de patrimônios).	
PROCESSOS DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAEBA50) Conhecer, fruir e analisar processos criativos e poéticas de músicos em vários tempos, regiões e contextos.	 
		(EFEJAEBA51) Conhecer, analisar e criar de maneira artística e com estilo pessoal (recorrendo à exploração e uso de diferentes sonoridades, elementos da linguagem, temas, formas e natureza de estímulos), ampliando repertórios estético-musicais na experiência criativa.	
		(EFEJAEBA52) Investigar processos a partir da memória, observação e leituras de mundo, em vigília criativa, explorando repertórios sonoro-musicais na análise e criação pessoal.	

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEBA53) Conhecer e analisar sobre diferentes possibilidades e recursos tecnológicos na investigação, fruição e registro de cenas teatrais.	 
		(EFEJAEBA54) Desenvolver o uso pedagógico de tecnologias com responsabilidade.	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEBA55) Pesquisar e analisar textos e narrativas de cunho socioculturais, superando hegemonias e valorizando a cultura indígena, africana, afrodescendente, europeia e de outras matrizes.	 
		(EFEJAEBA56) Construir e exteriorizar pensamentos, emoções e sensações elaboradas a partir da vivência do seu imaginário cultural.	

TEATRO (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Corpo, espaço e expressividade	(EFEJAEB57) Explorar o trabalho com o corpo e o espaço cênico, potencializando experiências no aprender e se relacionar com as transformações dos corpos, suas histórias, origens, fazeres e saberes.	
		(EFEJAEB58) Construir e desconstruir ideias a respeito do corpo como suporte das personagens.	
		(EFEJAEB59) Pesquisar e criar sobre o corpo e a teatralidade, analisando corpo, gesto, espaço e tempos.	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Elementos cênicos	(EFEJAEB60) Conhecer e criar a partir de elementos cênicos na expressão corpórea do gesto e da voz (e outros acontecimentos cênicos, como figurinos, adereços, cenários e espaços cênicos, iluminação e sonoplastia).	
MATERIALIDADE	Corpo, objeto e espaço cênico	(EFEJAEB61) Conhecer, interagir e expressar possibilidades do fazer teatral e suas poéticas na expressividade do corpo como suporte e materialidade.	
		(EFEJAEB62) Analisar e criar utilizando materialidades para construir espaços cênicos, figurinos, adereços e outros.	
MUNDO DO TRABALHO	Profissionais do teatro e das artes do espetáculo	(EFEJAEB63) Conhecer e analisar o universo profissional do teatro (ator, professor de teatro, cenógrafo, figurinista, maquiador, sonoplasta, iluminador, escritor dramaturgo, entre outros).	  
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEB64) Descobrir os elementos que constituem as manifestações culturais (personagens, lugares, situações e elementos cênicos que fazem parte da história e das culturas).	  
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAEB65) Pesquisar e analisar sobre processos de criação no teatro (espetáculos, construção de personagens, criação de cenários e figurinos, entre outros).	
		(EFEJAEB66) Aprender e desenvolver a criação de personagem e gêneros (tragédia, comédia e outros).	
		(EFEJAEB67) Conhecer sobre o espaço, tempo e gestos cotidianos e improvisação teatral.	

TEATRO (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEBA68) Conhecer e participar de jogos teatrais, conhecendo as regras e mostrando-se colaborativo.	
		(EFEJAEBA69) Perceber o gesto e como ele pode ser usado com diferentes intenções e significados teatrais.	

ARTES INTEGRADAS (HÍBRIDAS)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e registros	(EFEJAEBA70) Pesquisar e analisar a simbiose entre as linguagens artísticas que criam novas expressões contemporâneas (por exemplo, videodança, videoinstalação, intervenções urbanas, vídeoperformances, entre outras).	 
		(EFEJAEBA71) Pesquisar e compartilhar vivências e experiências fazendo uso pedagógico de tecnologias com responsabilidade.	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEBA72) Pesquisar, reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nas linguagens artísticas integradas (híbridas).	
		(EFEJAEBA73) Criar artisticamente explorando a diversidade cultural, integração entre as linguagens artísticas e diferentes saberes (fazendo conexões entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade).	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Corpo e linguagem	(EFEJAEBA74) Conhecer e experienciar possibilidades de vivências corporais entre diferentes linguagens: visuais, sonoras e gestuais.	
		(EFEJAEBA75) Pesquisar e criar artisticamente explorando a presença e/ou representação do corpo em diferentes linguagens (como performances, videoarte, vídeos e cinema).	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Elementos constitutivos e híbridos em várias linguagens	(EFEJAEBA76) Conhecer, analisar e criar, com os elementos de linguagens artísticas, suas tecnologias, na integração entre várias linguagens (como o cinema, vídeo, intervenções urbanas, artes circenses e outras artes integradas).	
MATERIALIDADE	Ferramentas, meios e suportes	(EFEJAEBA77) Conhecer, analisar e experienciar as possibilidades de diversos procedimentos e meios materiais, incluindo os tecnológicos.	

ARTES INTEGRADAS (HÍBRIDAS) (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
MUNDO DO TRABALHO	Profissões relacionadas às tecnologias das linguagens artísticas	(EFEJAEB78) Conhecer e analisar o universo de profissões ligadas às tecnologias em diferentes linguagens artísticas, incluindo as integradas (por exemplo, fotógrafo e <i>videomaker</i> , maquiador, figurinista, produtor, iluminador, designer e programador digital, artista intermídia, entre outros).	   
		(EFEJAEB79) Conhecer artistas e profissionais que atuam na criação e divulgação de linguagens artísticas contemporâneas e híbridas (videoarte, instalações, cinema, mundo dos espetáculos e shows, circo contemporâneo, etc.).	
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEB80) Conhecer, identificar e analisar acervos públicos e privados relacionados a manifestações populares (danças dramáticas, festas populares, festivais de música, mostras artísticas e outras) e suas formas de registros usando tecnologias.	  
		(EFEJAEB81) Investigar na história da arte a origem de linguagens híbridas em movimentos estéticos e culturais.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos de criação híbrida	(EFEJAEB82) Conhecer, fruir e analisar sobre a integração de linguagens artísticas para ampliar repertório e nutrir ações criadoras e deflagradoras de processo de criação.	
		(EFEJAEB83) Criar artisticamente usando elementos e processos na integração entre linguagens (instalações, videoarte, videodança, cinema e outras).	

ETAPA COMPLEMENTAR

Este momento exige aprofundamento de proposições e conceitos que instigue os estudantes a conhecer, contextualizar, fruir e criar. Orienta-se na busca de proposições em que se ampliem saberes básicos para alcançar amadurecimento do ser linguístico e cultural. Busca-se autonomia e autoria nas produções artísticas e análises críticas sobre o universo da arte. Como nos quadros anteriores, é possível que Campos Conceituais, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se repitam. No entanto, os professores poderão desenvolver novas abordagens de acordo com os tempos pedagógicos (disponíveis para o trabalho) e contextos dos estudantes, como já dissemos.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ETAPA COMPLEMENTAR

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAECA01) Conhecer, analisar e utilizar recursos tecnológicos e mídias como ferramentas na fruição e criação de imagens, acessibilidade cultural e divulgação da arte em meios midiáticos (uso pedagógico de aplicativos, programas digitais e acesso a redes na <i>web</i> com responsabilidade).	    
		(EFEJAECA02) Analisar e refletir sobre a cultura midiática, visual e o surgimento e transformações de linguagens artísticas contemporâneas a partir dos surgimentos de tecnologias (webarte, vídeoarte, bodyart, instalação, vídeoinstalação, intervenções urbanas, entre outras).	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAECA03) Conhecer, analisar, fruir a partir de conhecimento regional e global do acervo de produções nas linguagens visuais (valorizando as matrizes indígena, africana, europeia e outras, em diferentes tempos históricos e regiões, superando estereótipos e modelos hegemônicos culturais).	   
		(EFEJAECA04) Produzir artisticamente com sensibilidade as produções artísticas visuais, nas diferentes matrizes culturais, investigando e trazendo questões de ancestralidade e contemporaneidade de modo autônomo e poético.	
		(EFEJAECA05) Investigar e fruir a partir de estudos e percursos na história da arte, trabalhando tanto com o tempo linear histórico como na escolha de contextualizações atemporais.	

ARTES VISUAIS (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CORPOREIDADE E IDENTIDADES	Imagem corporal	(EFEJAECA06) Investigar e analisar a presença e a representação do corpo na história da arte, na reflexão crítica sobre valores, mensagens e intenções artísticas e poéticas em diferentes correntes estilísticas.	  
		(EFEJAECA07) Investigar, analisar e produzir artisticamente expressando-se em linguagens artísticas contemporâneas que tragam o corpo como suporte e/ou como representação.	
		(EFEJAECA08) Conhecer e analisar a partir das investigações sobre o indivíduo e a cidade e suas representações visuais, ampliando a reflexão sobre sua identidade.	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Ponto, linha, forma, cor, espaço, luminosidade e suas combinações	(EFEJAECA09) Conhecer, analisar e produzir artisticamente, utilizando diferentes elementos constitutivos das linguagens visuais e suas combinações, explorando materialidades e processos de criação com autonomia e poética.	
		(EFEJAECA10) Investigar, fruir e analisar o uso dos elementos constitutivos de linguagem na história da arte, nas diferentes correntes estilísticas (no tempo linear ou em contextualizações atemporais).	
		(EFEJAECA11) Conhecer e analisar o uso de elementos linguísticos visuais a partir de contextos étnicos, psicológicos, emocionais e outros, na reflexão da construção de imagens e significações (por exemplo, o uso da cor, forma, linhas e outros que criam imagens e signos).	
MATERIALIDADE	Ferramentas, meios e suportes	(EFEJAECA12) Conhecer, analisar e criar artisticamente nas linguagens visuais, processos e procedimentos no uso de materiais (sustentáveis) de natureza orgânica, industrial e tecnológica.	       
		(EFEJAECA13) Conhecer e analisar poéticas da materialidade a partir de linguagens artísticas visuais contemporâneas por meio do percurso da história da arte.	
		(EFEJAECA14) Pesquisar e criar a partir da poética da materialidade para conhecer característica e propriedade de materiais que conversem com sua história de vida, intenção artística e poética.	

ARTES VISUAIS (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
MUNDO DO TRABALHO	Ofícios relacionados à arte	(EFEJAECA15) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às artes visuais, suas competências e habilidades, tais como: artista visual, montador de exposição, gravador, ourives, artista intermídia, museólogo, curador, mediador, professor e outros.	   
		(EFEJAECA16) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às linhagens convergentes (publicitário, estilista, designer, arquiteto, produtor visual e outras).	
		(EFEJAECA17) Pesquisar e analisar mercado de trabalho de arte na contemporaneidade e no percurso da história da arte (ofícios e mestres).	
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAECA18) Conhecer, interagir e relacionar-se com o patrimônio cultural visual, do regional ao global, tanto tangíveis (no seu entorno, cidades, pinturas murais, esculturas, monumentos e outros objetos) como intangíveis (ofícios e saberes nos procedimentos de criação de imagens e objetos artesanais e artísticos), valorizando matrizes e diversidade cultural.	   
		(EFEJAECA19) Entender e aproximar-se dos saberes e fazeres de si e do outro (reconhecendo-se como ser de cultura e produtor de patrimônios).	
		(EFEJAECA20) Realizar pesquisa e análise histórica e de relevância sobre bens patrimoniais e proposições de projetos de tombamento, restauro e conservação (percebendo as necessidades de sua localidade e integração e participação na tomada de decisões e resolução de problemas).	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAECA21) Conhecer, fruir e analisar processos e poéticas de artistas visuais em diferentes tempos históricos, regiões, contextos culturais e correntes estilísticas.	
		(EFEJAECA22) Conhecer, analisar e criar artisticamente com autonomia e poética pessoal (na exploração e uso de diferentes materialidades, elementos da linguagem, temas e formas), ampliando repertórios visuais na experiência poética da ação criadora.	
		(EFEJAECA23) Investigar processos a partir da memória, observação e leituras de mundo, em vigília criativa, explorando repertórios imagéticos na análise e criação pessoal.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAECA24) Criar artisticamente usando recursos tecnológicos.	    
		(EFEJAECA25) Conhecer, analisar e utilizar ferramentas tecnológicas para apreciação, criação e registro.	
		(EFEJAECA26) Interagir, vivenciar e explorar a dança a partir da vivência com diferentes manifestações culturais, por meio de vivências virtuais, jogos eletrônicos e aplicativos tecnológicos.	
		(EFEJAECA27) Criar individual e coletivamente por meio de convergências de novas tecnologias e novas mídias.	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAECA28) Conhecer e aproximar-se de ações e manifestações culturais (visita a mostras de dança, ensaios, festas tradicionais e eventos contemporâneas de dança, entre outras ações) que possibilitem a fruição e interação com a dança em vários contextos culturais (valorizando as matrizes: indígena, africana, europeia e outras).	   
		(EFEJAECA29) Pesquisar, analisar e inteirar-se acerca de sua gestualidade e repertório dançante (na análise de sua ancestralidade, heranças familiares e influências contemporâneas).	
		(EFEJAECA30) Desenvolver critérios éticos e estéticos, conceituando com empatia a diversidade de manifestações culturais que envolvam a linguagem da dança, seus desdobramentos e contextos.	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Expressividade corporal	(EFEJAECA31) Vivenciar e experienciar ações de sensibilização estética e sensorial (jogos e dinâmicas com movimentos dançados) para a percepção corpórea de si e do outro.	  
		(EFEJAECA32) Pesquisar e analisar a presença do corpo na arte e suas representações (o ato de dançar em várias situações culturais e artísticas e como estas são representadas na história da arte).	
		(EFEJAECA33) Conhecer e fruir a diversidade de produções artísticas na história da dança.	
		(EFEJAECA34) Conhecer e vivenciar danças características de diferentes grupos culturais (culturas juvenis, urbanas, regionais, étnicas, religiosas etc.), reconhecendo a dança como parte da identidade cultural de um grupo.	

DANÇA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Corpo e movimentos dançados	(EFEJAECA35) Estudar, pesquisar e analisar as possibilidades expressivas do corpo em movimento e as ações corporais (andar, correr, saltar, saltitar, rolar, rastejar, empurrar, puxar, girar, flexionar, estender, torcer em diferentes tempos e intenções).	 
		(EFEJAECA36) Conhecer e explorar a <i>cinesfera</i> , as funções mecânicas do corpo (esticar, dobrar e torcer), e as ações de esforço de espalhar e recolher (relação dentro-fora do corpo).	
		(EFEJAECA37) Analisar e explorar construções coreográficas, desenvolvendo sequências de movimentos dançados, interagindo ou não com a presença de objetos que possam abarcar poéticas individuais e/ou coletivas.	
MATERIALIDADE	O corpo como suporte e materialidade expressiva	(EFEJAECA38) Vivenciar e apropriar-se das variações das dinâmicas do tempo (pausa, velocidade, ritmos variados etc.), dos movimentos e das possíveis relações espaciais.	
		(EFEJAECA39) Realizar pesquisa, análise e criação de movimentos dançados, explorando potências e expressão corpórea, no desenvolvimento de poéticas pessoais.	
		(EFEJAECA40) Conhecer e apropriar-se de conceitos e significados que objetos convencionais e não convencionais podem estabelecer na interação com a dança (tecidos, objetos, elementos cênicos e outros).	
		(EFEJAECA41) Pesquisar e analisar na história da arte o uso de materialidades orgânicas e industriais em manifestações culturais e espetáculos de dança.	
MUNDO DO TRABALHO	Ofícios relacionados à dança e ao mundo do espetáculo	(EFEJAECA42) Conhecer e pesquisar ofícios ligados ao universo da dança (a exemplo de: coreógrafos, bailarinas, professores de dança, cenógrafos, figurinistas, maquiadores, sonoplastas, iluminadores) e de outras artes afins.	   
		(EFEJAECA43) Experimentar ofícios ligados ao universo da dança por meio da organização de mostras, festivais e/ou encontros de arte na escola.	

DANÇA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAECA44) Conhecer, pesquisar e apropriar-se das transformações dos corpos, suas histórias, origens.	   
		(EFEJAECA45) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de diferentes culturas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas (favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos à diversidade cultural da linguagem da dança).	
		(EFEJAECA46) Investigar e compreender a história da dança como construção de repertório cultural pessoal e de legado universal.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAECA47) Perceber os diversos ritmos internos (batimentos, respiração etc.) e externos (dia/noite, ondas do mar, ritmos musicais etc.).	
		(EFEJAECA48) Explorar possibilidades do movimento do corpo, dançando sozinho e/ou interagindo com outros corpos (por meio da exploração dos fatores de movimento e da cinesfera).	
		(EFEJAECA49) Refletir e explorar a expressividade por meio da memória individual e coletiva e dos movimentos cotidianos e da dança.	

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAECA50) Conhecer e analisar a história dos recursos tecnológicos na música, contemplando a transformação dos instrumentos musicais, a emergência da gravação de músicas e a reprodução do som, bem como o surgimento dos primeiros instrumentos elétrico-eletrônicos.	   
		(EFEJAECA51) Realizar as próprias construções de instrumentos a partir de material reutilizado, incluindo o uso da eletrônica e inserindo estes instrumentos em práticas musicais ligadas à indeterminação, como a improvisação.	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAECA52) Conhecer, analisar, fruir a partir de conhecimento regional e global do acervo de produções na linguagem musical (valorizando as matrizes indígena, africana, afrodescendente, europeia e outras, em diferentes tempos históricos e regiões, superando estereótipos e modelos hegemônicos culturais).	   
		(EFEJAECA53) Conhecer e refletir acerca dos múltiplos usos e funções que a música pode desempenhar ao longo da história, em diferentes sociedades, culturas, meios e épocas.	
		(EFEJAECA54) Das primeiras manifestações de expressão humana (sons) até as modalidades expressivas da contemporaneidade, conhecer a história da música em diversos contextos, culturas e épocas.	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Som e corpo	(EFEJAECA55) Investigar e analisar de que modo diferentes práticas musicais ao longo da história lidaram com as questões do corpo, bem como de que maneira as construções dos instrumentos, e suas transformações ao longo da história, favorecem distintas corporeidades.	 
		(EFEJAECA56) Analisar e explorar maneiras de produção de sons (ênfase na percussão corporal), priorizando a exploração e o conhecimento dos parâmetros sonoros.	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Som, silêncio e relações entre sons	(EFEJAECA57) Conhecer, analisar e produzir artisticamente, utilizando diferentes elementos constitutivos da linguagem musical, explorando materialidades e processos de criação com autonomia e poética.	    
		(EFEJAECA58) Investigar, fruir e analisar o uso dos elementos constitutivos da linguagem musical na história da música nas diferentes correntes estilísticas (no tempo linear ou em contextualizações atemporais).	
		(EFEJAECA59) Conhecer, analisar e refletir acerca da maneira como, na história e em diferentes contextos, as práticas musicais lidaram com a linguagem, tanto no que se refere à forma musical, quanto às relações entre materiais musicais, modalidades de interpretação, constituição de frases e articulações de discurso.	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
MATERIALIDADE	Fontes sonoras, instrumentos musicais e meios de produção sonora	(EFEJAECA60) Conhecer, analisar e criar artisticamente na linguagem musical, com base em poéticas da materialidade, processos e procedimentos no uso e materiais (sustentáveis) de natureza orgânica, industrial e tecnológica.	       
		(EFEJAECA61) Conhecer, analisar e explorar os diversos meios expressivos (voz, instrumentos, aparatos eletrônicos, objetos cotidianos), com base em informações de sua história de uso e em diferentes contextos, caracterizando distintas práticas musicais.	
		(EFEJAECA62) Explorar a produção de sons a partir de objetos cotidianos e de diversas fontes sonoras, construindo instrumentos musicais.	
		(EFEJAECA63) Conhecer e analisar poéticas da materialidade a partir de expressões musicais contemporâneas e no percurso da história da música.	
MUNDO DO TRABALHO	Ofícios relacionados à música	(EFEJAECA64) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas à música, com ênfase na maneira como cada uma delas se insere nas transformações das formas de se construir e executar instrumentos, retomando ainda a questão dos meios, suportes e ferramentas, igualmente importantes para se entender estes ofícios na história da música.	   
		(EFEJAECA65) Pesquisar e analisar o mercado de trabalho de música na contemporaneidade e no percurso da história da música.	
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAECA66) Situar o repertório musical de diversas procedências históricas e geográficas (a tradição europeia, a música urbana contemporânea, músicas dos povos ancestrais, músicas de diversas regiões do Brasil etc.) como patrimônio coletivo a ser respeitado e discutido tanto do ponto de vista da escuta quanto da realização musical.	   
		(EFEJAECA67) Entender e aproximar-se dos saberes e fazeres de si e do outro (reconhecendo-se como ser de cultura e produtor de patrimônios).	
		(EFEJAECA68) Realizar pesquisa e análise histórica e de relevância sobre bens patrimoniais e proposições e realização de projetos de restauro e conservação de manuscritos e instrumentos musicais (conforme as necessidades de sua localidade e participação junto aos centros de documentação e acervos).	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAECA69) Conhecer, fruir e analisar processos criativos e poéticas de músicos em vários tempos, regiões e contextos.	
		(EFEJAECA70) Conhecer, analisar e criar de maneira artística e com estilo pessoal (recorrendo à exploração e uso de diferentes sonoridades, elementos da linguagem, temas, formas e natureza de estímulos), ampliando repertórios estético-musicais na experiência criativa.	
		(EFEJAECA71) Investigar processos a partir da memória, observação e leituras de mundo, em vigília criativa, explorando repertórios sonoro-musicais na análise e criação pessoal.	
		(EFEJAECA72) Discutir como os processos de criação e invenção da música se transformaram ao longo da história e também de acordo com seus contextos geográficos, favorecendo, em cada situação, práticas distintas, como a composição, improvisação e arranjo, interpretação.	
		(EFEJAECA73) Investigar e experimentar, individual e coletivamente, processos de criação e invenção musical que possam ser realizados no contexto escolar, se possível, contemplando também a construção de instrumentos e o aprendizado da acústica a isto vinculado, e tendo ainda a improvisação como um dos principais meios de exploração destes instrumentos.	

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAECA74) Conhecer e analisar sobre diferentes possibilidades e recursos tecnológicos na investigação, fruição e registro de cenas teatrais.	    
		(EFEJAECA75) Desenvolver o uso pedagógico de tecnologias com responsabilidade.	
		(EFEJAECA76) Pesquisar usando recursos tecnológicos sobre acervos de textos e diálogos na literatura da dramaturgia e sobre produções teatrais na história.	

TEATRO (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAECA77) Pesquisar e analisar textos e narrativas de cunho socioculturais, superando hegemonias e valorizando a cultura indígena, africana, afrodescendente, europeia e de outras matrizes.	  
		(EFEJAECA78) Construir e exteriorizar pensamentos, emoções e sensações elaboradas a partir da vivência teatral, imaginário e identidade cultural.	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Corpo, espaço e expressividade	(EFEJAECA79) Explorar o trabalho com o corpo e o espaço cênico, potencializando experiências no aprender e se relacionar com as transformações dos corpos, suas histórias, origens, fazeres e saberes.	 
		(EFEJAECA80) Pesquisar e criar sobre o corpo e a teatralidade, analisando corpo, gesto, espaço e tempos históricos.	
		(EFEJAECA81) Investigar sobre a expressividade na pesquisa e construção de personagens (por exemplo, arte da palhaçaria, comédia, tragédia etc.).	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Elementos cênicos	(EFEJAECA82) Conhecer e criar a partir de elementos cênicos a expressão corpórea do gesto e da voz (e outros acontecimentos cênicos, como figurinos, adereços, cenários e espaços cênicos, iluminação e sonoplastia).	
		(EFEJAECA83) Utilizar as linguagens não verbal e verbal (na exploração de gestos, expressões e voz, potencializando o corpo com teatralidade e poética pessoal).	
MATERIALIDADE	Corpo, objeto e espaço cênico	(EFEJAECA84) Conhecer, interagir e expressar possibilidades do fazer teatral e suas poéticas na expressividade do corpo como suporte e materialidade.	
		(EFEJAECA85) Analisar e criar utilizando materialidades para construir espaços cênicos e figurinos.	
		(EFEJAECA86) Conhecer, analisar e utilizar diferentes formas e materiais no fazer teatral (formas animadas, máscaras e corpo).	
MUNDO DO TRABALHO	Profissionais do teatro e das artes do espetáculo	(EFEJAECA87) Conhecer e analisar o universo do teatro (ator, atriz, professor de teatro, cenógrafo, produtor cultural, figurinista, maquiador, sonoplasta, iluminador, escritor dramaturgo, entre outros).	   

TEATRO (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAECA88) Descobrir os elementos que constituem as manifestações culturais (personagens, lugares, situações e elementos cênicos que fazem parte da história e culturas).	   
		(EFEJAECA89) Pesquisar sobre acervos artísticos e culturais (textos na literatura da dramaturgia, movimentos culturais e grupos de teatro).	
		(EFEJAECA90) Pesquisar e valorizar a teatralidade em festividades populares e nos contextos da diversidade cultural brasileira.	
		(EFEJAECA91) Pesquisar e analisar a presença de elementos teatrais na história do teatro (no tempo linear e em contextos atemporais).	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAECA92) Pesquisar e analisar processos de criação no teatro (espetáculos, construção de personagens, criação de cenários e figurinos, entre outros).	
		(EFEJAECA93) Aprender e desenvolver sobre criação de personagem.	
		(EFEJAECA94) Conhecer sobre o espaço, tempo e gestos cotidianos, e improvisação teatral.	
		(EFEJAECA95) Conhecer e participar de jogos teatrais, conhecendo as regras e mostrando-se colaborativo.	
		(EFEJAECA96) Perceber o gesto e como ele pode ser usado com diferentes intenções e significados teatrais.	

ARTES INTEGRADAS (HÍBRIDAS)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAECA97) Investigar as relações com a cultura audiovisual para compreender como as linguagens artísticas no contexto (regional e global) se fundem.	   
		(EFEJAECA98) Pesquisar e analisar a simbiose entre as linguagens (criando novas expressões na videodança, videoinstalação, intervenções urbanas, videoperformances e outras) que usam recursos tecnológicos.	

ARTES INTEGRADAS (HÍBRIDAS) (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAECA99) Pesquisar e compartilhar suas vivências e experiências, como também relacionar-se com diferentes matrizes culturais.	
		(EFEJAECA100) Desenvolver o uso pedagógico de tecnologias com responsabilidade.	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAECA101) Pesquisar, reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nas linguagens artísticas integradas (híbridas).	 
		(EFEJAECA102) Criar artisticamente explorando a diversidade cultural e a integração entre as linguagens artísticas.	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Corpo e linguagem	(EFEJAECA103) Conhecer e experienciar possibilidades de vivências corporais entre diferentes linguagens: visuais, sonoras e gestuais.	
		(EFEJAECA104) Pesquisar e criar artisticamente a presença do indivíduo em linguagens integradas (híbridas), como performances, vídeos e cinema.	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Elementos constitutivos em várias linguagens	(EFEJAECA105) Conhecer e interagir com os elementos de linguagens artísticas e suas tecnologias e na integração de várias linguagens.	
		(EFEJAECA106) Investigar, analisar e utilizar a linguagem do cinema, vídeo, intervenções urbanas, circense e outras integradas.	
MATERIALIDADE	Ferramentas, meios e suportes	(EFEJAECA107) Conhecer, analisar e experienciar as possibilidades de diversos procedimentos e meios materiais, incluindo os tecnológicos.	
MUNDO DO TRABALHO	Profissões relacionadas às tecnologias das linguagens artísticas	(EFEJAECA108) Conhecer as profissões ligadas às tecnologias em diferentes linguagens (por exemplo, fotógrafo e <i>videomaker</i> , maquiador, figurinista, produtor, iluminador, programador digital, entre outras).	 
		(EFEJAECA109) Conhecer artistas e profissionais que atuam na criação e divulgação de linguagens artísticas contemporâneas e híbridas (videoarte, instalações, cinema, mundo dos espetáculos e shows, circo etc.).	
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAECA110) Conhecer/identificar acervos públicos e privados (por exemplo, festividades com a presença dança, teatralidade, música e visualidades).	 
		(EFEJAECA111) Investigar na história da arte a origem híbrida em movimentos estéticos e culturais.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos de criação híbrida	(EFEJAECA112) Conhecer, fruir e interagir com produções contemporâneas.	
		(EFEJAECA113) Experienciar vivências deflagradoras do processo de criação envolvendo várias linguagens da arte de modo integrado.	
		(EFEJAECA114) Analisar e criar na integração de várias linguagens artísticas.	

ETAPA FINAL

Neste momento, a proposição é desenvolver trabalhos mais autorais e processos de elaboração de análises críticas sobre a arte e sua inserção sociocultural. O estudo da arte pode desencadear várias habilidades da fruição, análise crítica, expressividade e experiências estéticas. Como nos quadros anteriores, é possível que Campos Conceituais, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se repitam. No entanto, os professores poderão trazer mais abordagens, nutrições estéticas e encaminhamentos de acordo com os tempos pedagógicos (disponível para o trabalho) e contextos dos estudantes.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ETAPA FINAL

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEFA01) Conhecer, analisar e utilizar recursos tecnológicos e mídias como ferramentas na fruição e criação de imagens, acessibilidade cultural e divulgação da arte em meios midiáticos (uso pedagógico de aplicativos, programas digitais e acesso a redes na <i>web</i> com responsabilidade).	    
		(EFEJAEFA02) Analisar e refletir sobre a cultura midiática e visual, o surgimento e as transformações de linguagens artísticas contemporâneas a partir dos surgimentos de tecnologias (<i>webarte</i> , <i>videoarte</i> , <i>bodyart</i> , <i>instalação</i> , <i>videoinstalação</i> , <i>intervenções urbanas</i> , entre outras).	
		(EFEJAEFA03) Criar explorando tecnologias e linguagens contemporâneas.	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEFA04) Conhecer, analisar, fruir a partir de conhecimento regional e global do acervo de produções nas linguagens visuais (valorizando as matrizes indígena, africana, europeia e outras, em diferentes tempos históricos e regiões, superando estereótipos e modelos hegemônicos culturas).	 
		(EFEJAEFA05) Produzir artisticamente com sensibilidade as produções artísticas visuais, nas diferentes matrizes culturais, investigando e trazendo questões de ancestralidade e contemporaneidade de modo autônomo e poético.	

ARTES VISUAIS (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEFA06) Investigar e fruir a partir de estudos e percursos na história da arte, trabalhando tanto com o tempo linear histórico como na escolha de contextualizações atemporais.	
		(EFEJAEFA07) Pesquisar, analisar, conhecer e fruir produções artísticas refletindo sobre conceitos estéticos, históricos e poéticos (aprendendo a desenvolver conexões com suas próprias origens e a formação da brasilidade, levando em consideração as tensões, contradições, superando preconceitos e estereótipos).	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Imagem corporal	(EFEJAEFA08) Investigar e analisar a presença e representação do corpo na história da arte, na reflexão crítica sobre valores, mensagens e intenções artísticas e poéticas em diferentes correntes estilísticas.	   
		(EFEJAEFA09) Investigar, analisar e produzir artisticamente, expressando-se em linguagens artísticas contemporâneas que tragam o corpo como suporte e/ou como representação.	
		(EFEJAEFA10) Conhecer e analisar a partir de investigações sobre o corpo e a cidade e suas representações visuais, ampliando a reflexão sobre sua identidade.	
		(EFEJAEFA11) Pesquisar e analisar conceitos estéticos, refletindo a respeito da ideia de “belo” e da cultura globalizada.	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Ponto, linha, forma, cor, espaço, luminosidade e suas combinações	(EFEJAEFA12) Conhecer, analisar e produzir artisticamente, utilizando diferentes elementos constitutivos das linguagens visuais e suas combinações, explorando materialidades e processos de criação com autonomia e poética.	
		(EFEJAEFA13) Investigar, fruir e analisar o uso dos elementos constitutivos de linguagem na história da arte nas diferentes correntes estilísticas (no tempo linear ou em contextualizações atemporais).	
		(EFEJAEFA14) Conhecer e analisar o uso de elementos linguísticos visuais a partir de contextos étnicos, psicológicos, emocionais e outros, na reflexão da construção de imagens e significações (por exemplo, o uso da cor, forma, linhas e outros que criam imagens e signos).	
		(EFEJAEFA15) Pesquisar e ampliar estudos sobre elementos de linguagem percebidos no cotidiano e nas linguagens convergentes (moda, arquitetura, design, publicidade e mídias na cultura visual contemporânea).	

ARTES VISUAIS (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
MATERIALIDADE	Ferramentas, meios e suportes	(EFEJAEFA16) Conhecer, analisar e criar artisticamente nas linguagens visuais com base em poéticas da materialidade, processos e procedimentos no uso de materiais (sustentáveis) de natureza orgânica, industrial e tecnológica.	 
		(EFEJAEFA17) Conhecer e analisar poéticas da materialidade a partir de linguagens artísticas visuais contemporâneas e no percurso da história da arte.	
		(EFEJAEFA18) Pesquisar e criar a partir da poética da materialidade para conhecer características e propriedades de materiais que conversem com sua história de vida, intenção artística e poética.	
MUNDO DO TRABALHO	Ofícios relacionados à arte	(EFEJAEFA19) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às artes visuais, suas competências e habilidades, tais como: artista visual, montador de exposição, gravador, ourives, artista intermídia, museólogo, curador, mediador, professor e outros.	   
		(EFEJAEFA20) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às linhas convergentes (publicitário, estilista, designer, arquiteto, produtor visual e outras).	
		(EFEJAEFA21) Pesquisar e analisar o mercado de trabalho de arte na contemporaneidade e no percurso da história da arte (ofícios e mestres).	
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEFA22) Conhecer, interagir e relacionar-se com o patrimônio cultural visual, do regional ao global, tanto tangíveis (cidades, pinturas murais, esculturas, monumentos e outros objetos) como intangíveis (ofícios e saberes nos procedimentos de criação de imagens e objetos artesanais e artísticos), valorizando matrizes e diversidade cultural.	   
		(EFEJAEFA23) Entender e aproximar-se dos saberes e fazeres de si e do outro (reconhecendo-se como ser de cultura e produtor de patrimônios).	
		(EFEJAEFA24) Pesquisar e analisar a história e a relevância de bens patrimoniais e proposições de projetos de tombamento, restauro e conservação (percebendo as necessidades de sua localidade, integração e participação na tomada de decisões, e resolução de problemas).	

ARTES VISUAIS (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas.	(EFEJAEFA25) Conhecer, fruir e analisar processos e poéticas de artistas visuais em diferentes tempos históricos, regiões, contextos culturais e correntes estilísticas.	 
		(EFEJAEFA26) Conhecer, analisar e criar artisticamente com autonomia e poética pessoal (na exploração e uso de diferentes materialidades, elementos da linguagem, temas e formas), ampliando repertórios visuais na experiência poética da ação criadora.	
		(EFEJAEFA27) Investigar processos a partir da memória, observação e leituras de mundo, em vigília criativa, explorando repertórios imagéticos na análise e criação pessoal.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEFA28) Analisar e fazer uso de tecnologias na criação, análise e divulgação de produções artísticas de modo crítico e consciente.	     
		(EFEJAEFA29) Observar e fruir formas artísticas e outras que se relacionam com a dança em linguagens convergentes (arquitetura, urbanismo, design, moda, publicidade e propaganda, comunicação visual, videodança, videoclipe, shows etc.).	
		(EFEJAEFA30) Conhecer, analisar e utilizar ferramentas tecnológicas para apreciação, criação e registro.	
		(EFEJAEFA31) Interagir, vivenciar e explorar a dança a partir da vivência com diferentes manifestações culturais, por meio de vivências virtuais, jogos eletrônicos e aplicativos tecnológicos.	
		(EFEJAEFA32) Criar individual e coletivamente por meio de convergências de novas tecnologias e novas mídias.	

DANÇA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEFA33) Conhecer e aproximar-se de ações e manifestações culturais (visita a mostras de dança, ensaios, festas tradicionais e contemporâneas de dança, entre outras ações) que possibilitem a fruição e interação com a dança indígena, africana, afrodescendente, europeia e outras, investigando suas temporalidades, transformações, contextos sociais e culturais.	
		(EFEJAEFA34) Pesquisar, analisar e inteirar-se acerca de sua gestualidade, seu repertório dançante e de sua ancestralidade, no passado e na contemporaneidade, possibilitando conexões com as produções artísticas da linguagem da dança em sua diversidade cultural.	
		(EFEJAEFA35) Identificar suas especificidades gestuais e poéticas e aprender sobre suas influências históricas.	
		(EFEJAEFA36) Desenvolver critérios éticos e estéticos, conceituando com empatia a diversidade de manifestações, de corpos e movimentos que envolvem a linguagem da dança e seus desdobramentos.	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Expressividade corporal	(EFEJAEFA37) Interagir e fruir a diversidade de produções artísticas contemporâneas, compartilhando e acolhendo a diversidade de existir na identidade, aprendendo sobre as diferentes formas de se expressar e viver o corpo no mundo com respeito e empatia.	 
		(EFEJAEFA38) Vivenciar e experienciar ações de sensibilização estética individual e coletiva (jogos de improvisação de movimentos, estudo dos fatores de movimento, danças circulares de diferentes matrizes, etc.) que proporcionem identificação da gestualidade, conectadas às poéticas pessoais, ampliando o reconhecimento de si e de seus movimentos intencionais e conscientes.	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Corpo e movimentos dançados	(EFEJAEFA39) Conhecer as possibilidades expressivas do corpo em movimento, interagir com o repertório de sua biografia de movimentos e com a de seus companheiros de processo.	
		(EFEJAEFA40) Explorar, pesquisar e desenvolver percursos que possibilitem se apropriar de poéticas e procedimentos da linguagem da dança que interajam com a presença do objeto em desdobramentos coreográficos, como também habilidades para ler e interpretar poéticas da comunicação do corpo com o objeto, memória e utilização.	

DANÇA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEFA41) Analisar e explorar significações do objeto em conexão com a construção coreográfica, desenvolvendo sequências de movimentos dançantes, interagindo ou não com a presença de objetos que possam abarcar poéticas individuais e/ou coletivas.	
		(EFEJAEFA42) Conhecer e analisar os fatores de movimento: fluência (livre e controlada), tempo (súbito e sustentado), espaço (direto e flexível) e peso (firme e leve), em explorações e experimentações.	
MATERIALIDADE	O corpo como suporte e materialidade expressiva	(EFEJAEFA43) Vivenciar e apropriar-se das variações das dinâmicas do tempo (pausa, velocidade, ritmos variados etc.), dos movimentos e das possíveis relações espaciais.	
		(EFEJAEFA44) Conhecer e fruir produções contemporâneas e de outras épocas, investigando movimentos dançados e a diversidade de corpos.	
		(EFEJAEFA45) Conhecer e apropriar-se de conceitos e significados que objetos convencionais e não convencionais podem estabelecer na interação com a dança (tecidos, objetos, elementos cênicos e outros).	
MUNDO DO TRABALHO	Ofícios relacionados à dança e ao mundo do espetáculo	(EFEJAEFA46) Conhecer e pesquisar ofícios ligados ao universo da dança (como: coreógrafos, bailarinas, professores de dança, cenógrafos, figurinistas maquiadores, sonoplastas, iluminadores e das artes integradas).	 
		(EFEJAEFA47) Experienciar ofícios ligados ao universo da dança por meio da organização de mostras, festivais e/ou encontros de arte na escola.	
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEFA48) Conhecer, pesquisar e apropriar-se das transformações dos corpos, suas histórias, origens.	 
		(EFEJAEFA49) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de diferentes culturas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígena, africana, afrodescendente e europeia, de diferentes épocas (favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos à diversidade cultural da linguagem da dança).	 
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAEFA50) Perceber os diversos ritmos internos (batimentos, respiração etc.) e externos (dia/noite, ondas do mar, ritmos musicais etc.).	
		(EFEJAEFA51) Explorar possibilidades do movimento do corpo, dançando sozinho e/ou interagindo com outros corpos.	
		(EFEJAEFA52) Explorar a expressividade por meio da memória individual e coletiva e dos gestos do cotidiano.	 
		(EFEJAEFA53) Vivenciar percursos que possibilitem autoconhecimento, leituras e interações com o mundo das significações das gestualidades e movimentos, interagindo com saberes e fazeres históricos da dança.	

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEFA54) Conhecer, analisar e experienciar a maneira como os recursos tecnológicos, os aplicativos e programas de computador podem se vincular às diferentes práticas de criação musical (composição, improvisação, partituras não convencionais e arranjo) e, ainda, às diferentes formas de análise e apreciação musical, realizadas por gráficos de análise do som (espectrograma), por exemplo.	    
		(EFEJAEFA55) Criar músicas originais em sintonia com propostas de linguagens contemporâneas, explorando tecnologias atuais.	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEFA56) Conhecer e refletir acerca dos múltiplos usos e funções que a música pode desempenhar ao longo da história, em diferentes sociedades, culturas, meios e épocas.	 
		(EFEJAEFA57) Das primeiras manifestações de expressão humana (sons) até as modalidades expressivas da contemporaneidade, conhecer a história da música em diversos contextos, culturas e épocas.	
		(EFEJAEFA58) Pesquisar e problematizar como as distintas formas de se criar e inventar música se fizeram presentes em tempos mais ancestrais.	
		(EFEJAEFA59) Pesquisar, analisar, conhecer e fruir produções musicais, refletindo sobre conceitos estéticos, históricos e poéticos (aprendendo a desenvolver conexões com suas próprias origens e a formação da brasilidade, levando em consideração tensões e contradições, superando preconceitos e estereótipos vigentes).	
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Som e corpo	(EFEJAEFA60) Conhecer, experienciar e analisar as maneiras de criação e registro musical propostas pela música contemporânea e das diversas experimentações na composição presentes desde o início do século XX.	   
		(EFEJAEFA61) Pesquisar e problematizar como as distintas formas de se criar e interpretar música se fizeram presentes na atualidade desde tempos mais ancestrais.	
		(EFEJAEFA62) Analisar e explorar maneiras de produção de sons diferenciados e em formas de organização próprias, com ênfase na percussão corporal.	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Som, silêncio e relações entre sons ou análise musical e apreciação crítica	(EFEJAEFA63) Conhecer e analisar características de distintas linguagens musicais com o intuito de experienciar formas de criação mais diretamente baseadas nestas linguagens, bem como na capacidade de apreciação crítica.	
		(EFEJAEFA64) Discutir de que maneira a presença da partitura na história da música ocidental se relacionou com a formação de uma linguagem específica, bem como sua gradual dissolução no século XX abriu margem para outras possibilidades de partituras não convencionais.	
MATERIALIDADE	Fontes sonoras, instrumentos musicais e meios de produção sonora	(EFEJAEFA65) Conhecer e analisar a maneira pela qual as características estéticas de distintas formas de criação musical se condicionam e são condicionadas pelos meios nela utilizados (a voz, o corpo, os instrumentos, os aparatos tecnológicos).	
		(EFEJAEFA66) Explorar a produção de sons a partir de objetos cotidianos e de diversas fontes sonoras, construindo instrumentos musicais.	
		(EFEJAEFA67) Conhecer e analisar poéticas da materialidade a partir de expressões musicais contemporâneas e no percurso da história da música.	
MUNDO DO TRABALHO	Ofícios relacionados à música	(EFEJAEFA68) Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas à música, com ênfase em como cada uma delas se insere nas transformações das maneiras de se construir e executar instrumentos, retomando ainda a questão dos meios, suportes e ferramentas, igualmente importantes para se entender esses ofícios na história da música.	   
		(EFEJAEFA69) Pesquisar e analisar o mercado de trabalho de música na contemporaneidade e no percurso da história da música.	
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEFA70) Conhecer e analisar as particularidades do repertório musical, sobretudo no que concerne às distintas formas de criação musical, em suas variedades (composição, improvisação, arranjo, releitura).	   
		(EFEJAEFA71) Situar o repertório musical de diversas procedências históricas e geográficas (a tradição europeia, a música urbana contemporânea, músicas de diversas regiões do Brasil, etc.) como patrimônio coletivo a ser respeitado e discutido tanto do ponto de vista da escuta quanto da realização musical.	
		(EFEJAEFA72) Entender e aproximar-se dos saberes e fazeres de si e do outro (reconhecendo-se na qualidade de ser de cultura e produtor de patrimônios).	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAEFA73) Experimentar distintas formas de criação e invenção musical, atentando aos demais campos conceituais já enumerados.	 
		(EFEJAEFA74) Investigar as particularidades do processo criativo em distintas formas e realizações musicais, como a variação, o prelúdio, o estudo, o arranjo, a improvisação e a composição, de diversos estilos e épocas.	
		(EFEJAEFA75) Registrar em partituras as criações musicais realizadas, valendo-se de diversificados recursos, tanto tradicionais quanto não convencionais.	

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEFA76) Conhecer e analisar diferentes possibilidades e recursos tecnológicos na investigação, fruição e registro de cenas teatrais.	    
		(EFEJAEFA77) Desenvolver o uso pedagógico de tecnologias com responsabilidade.	
		(EFEJAEFA78) Pesquisar, usando recursos tecnológicos, sobre acervos de textos e diálogos na literatura da dramaturgia e sobre produções teatrais.	
		(EFEJAEFA79) Conhecer e usar recursos tecnológicos para investigar, fruir e compreender a história do teatro (no tempo linear e em contextos atemporais).	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEFA80) Pesquisar e analisar textos e narrativas com empatia a matrizes culturais, superando hegemonias e valorizando a cultura indígena, africana, europeia e outras matrizes).	  
		(EFEJAEFA81) Construir e exteriorizar pensamentos, emoções e sensações elaboradas a partir da vivência teatral, imaginário e identidade cultural.	
		(EFEJAEFA82) Pesquisar e conhecer aspectos culturais da história do teatro (no tempo linear e em contextos atemporais).	

TEATRO (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Corpo, espaço e expressividade	(EFEJAEFA83) Explorar o trabalho com o corpo e o espaço cênico, potencializando experiências no aprender e se relacionar com as transformações dos corpos, suas histórias, origens, fazeres e saberes.	   
		(EFEJAEFA84) Pesquisar e criar sobre o corpo e a teatralidade, analisando corpo, gesto, espaço e tempos históricos, e contextos culturais.	
		(EFEJAEFA85) Investigar sobre a expressividade na pesquisa e construção de personagens (por exemplo, arte da palhaçaria, comédia, tragédia e outros).	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Elementos cênicos	(EFEJAEFA86) Conhecer e criar a partir de elementos cênicos na expressão corpórea do gesto e da voz (e outros acontecimentos cênicos, como figurinos, adereços, cenários e espaços cênicos, iluminação e sonoplastia).	
		(EFEJAEFA87) Entender a utilização da linguagem não verbal e verbal (na exploração de gestos, expressões e voz, potencializando o corpo com teatralidade e poética pessoal).	
		(EFEJAEFA88) Aprofundar estudos sobre os elementos cênicos na linguagem do teatro de formas animadas (mamulengos, boneções, objetos e outros).	
MATERIALIDADE	Corpo, objeto e espaço cênico	(EFEJAEFA89) Conhecer, interagir e expressar possibilidades do fazer teatral e suas poéticas na expressividade do corpo como suporte e materialidade.	
		(EFEJAEFA90) Analisar e criar utilizando materialidades para construir espaços cênicos e figurinos.	
		(EFEJAEFA91) Conhecer, analisar e utilizar diferentes formas e materiais no fazer teatral: bonecos, objetos, máscaras e corpo.	
MUNDO DO TRABALHO	Profissionais do teatro e das artes do espetáculo	(EFEJAEFA92) Conhecer e analisar o universo do teatro (ator, professor de teatro, cenógrafo, figurinista, maquiador, sonoplasta, iluminador, escritor dramaturgo, entre outros).	   
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEFA93) Descobrir os elementos que constituem as manifestações culturais (personagens, lugares, situações e elementos cênicos que fazem parte da história e culturas).	   
		(EFEJAEFA94) Pesquisar sobre acervos artísticos e culturais (textos na literatura da dramaturgia, movimentos culturais e grupos de teatro).	
		(EFEJAEFA95) Pesquisar e valorizar a teatralidade em festividades populares e nos contextos da diversidade cultural brasileira.	

TEATRO (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos, procedimentos e poéticas	(EFEJAEFA96) Pesquisar e analisar sobre processos de criação no teatro (espetáculos, construção de personagens, criação de cenários e figurinos, entre outros).	 
		(EFEJAEFA97) Aprender e desenvolver sobre criação de personagem.	
		(EFEJAEFA98) Conhecer sobre o espaço, tempo e gestos cotidianos, e improvisação teatral.	
		(EFEJAEFA99) Conhecer e participar de jogos teatrais, apropriando-se das regras e mostrando-se colaborativo.	
		(EFEJAEFA100) Perceber o gesto e como ele pode ser usado com diferentes intenções e significados teatrais.	
		(EFEJAEFA101) Analisar e compreender processos de criação na investigação da história do teatro.	

ARTES INTEGRADAS (HÍBRIDAS)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ARTE E TECNOLOGIA	Recursos e mídias	(EFEJAEFA102) Investigar as relações com a cultura audiovisual para compreender como as linguagens artísticas no contexto (regional e global) se fundem.	    
		(EFEJAEFA103) Pesquisar e analisar a simbiose entre as linguagens (criando novas expressões na videodança, videoinstalação, intervenções urbanas, videoperformances e outras) que usam recursos tecnológicos.	
		(EFEJAEFA104) Pesquisar e compartilhar as vivências e experiências, como também relacionar-se com diferentes matrizes culturais.	
		(EFEJAEFA105) Desenvolver o uso pedagógico de tecnologias com responsabilidade.	
CONTEXTOS E MATRIZES CULTURAIS	Ancestralidade e contemporaneidade	(EFEJAEFA106) Pesquisar, reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nas linguagens artísticas integradas (híbridas).	 
		(EFEJAEFA107) Criar artisticamente explorando a diversidade cultural e a integração entre as linguagens artísticas.	

ARTES INTEGRADAS (HÍBRIDAS) (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CORPOREIDADE E IDENTIDADE	Corpo e linguagem	(EFEJAEFA108) Conhecer e experienciar possibilidades de vivências corporais entre diferentes linguagens: visuais, sonoras e gestuais.	
		(EFEJAEFA109) Pesquisar e criar artisticamente sobre a presença do corpo em linguagens integradas (híbridas), como performances, vídeos e cinema.	
ELEMENTOS DE LINGUAGEM	Elementos constitutivos em várias linguagens	(EFEJAEFA110) Conhecer e interagir com os elementos de linguagens artísticas e suas tecnologias e na integração de várias linguagens.	
		(EFEJAEFA111) Investigar, analisar e utilizar a linguagem do cinema, vídeo, intervenções urbanas, circense e outras integradas.	
		(EFEJAEFA112) Desenvolver criticidade de suas aplicabilidades, identificar novas mídias e compartilhar saberes em várias linguagens de modo integrado.	
MATERIALIDADE	Ferramentas, meios e suportes	(EFEJAEFA113) Conhecer, analisar e experienciar as possibilidades de diversos procedimentos e meios materiais, incluindo os tecnológicos.	
MUNDO DO TRABALHO	Profissões relacionadas às tecnologias das linguagens artísticas	(EFEJAEFA114) Conhecer e experienciar possíveis relações entre suportes digitais e as profissões ligadas às tecnologias em diferentes linguagens, como: fotógrafo e <i>videomaker</i> , maquiador, figurinista, produtor, iluminador, programador digital etc.	   
		(EFEJAEFA115) Conhecer artistas e profissionais que atuam na criação e divulgação de linguagens artísticas contemporâneas e híbridas (videoarte, instalações, cinema, mundo dos espetáculos e shows, circo etc.).	
		(EFEJAEFA116) Aprender e desenvolver projetos em que possa experimentar, atuar em uma ou mais profissões correlacionadas.	
PATRIMÔNIO CULTURAL	Patrimônio material e imaterial	(EFEJAEFA117) Conhecer/identificar acervos públicos e privados (por exemplo, festividades com a presença de dança, teatralidade, música e visualidades).	   
		(EFEJAEFA118) Investigar na história da arte a origem híbrida em movimentos estéticos.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processos de criação híbrida	(EFEJAEFA119) Conhecer, fruir e interagir com produções contemporâneas.	  
		(EFEJAEFA120) Experienciar vivências deflagradoras do processo de criação envolvendo várias linguagens da arte de modo integrado.	
		(EFEJAEFA121) Analisar e criar integrando várias linguagens artísticas.	
		(EFEJAEFA122) Conhecer e interagir com produções contemporâneas. Fazer leitura de mundo, aproximar de suas poéticas e expressá-la em sua produção artística.	
		(EFEJAEFA123) Aprender a compartilhar seus projetos e a compreender/acolher os de seus pares.	

A

a C

h

M

g

B

2

PARTE 3

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

ABORDAGENS METODOLÓGICAS E PROPOSIÇÕES NO ENSINO DE ARTE

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e, foi aprendendo socialmente, que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que, ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Paulo Freire (1996)

Dentro do contexto da arte, as opções são por abordagens metodológicas que permitem a integração dos conhecimentos, a interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo, e vice-versa. As abordagens possibilitam o inter-relacionamento entre os processos: contextualização e investigação; problematização e análise; sistematização e produção de conhecimento. Esses processos envolvem três eixos: contextualização, reflexão (ler) e produção artística (fazer), com base na Abordagem Triangular e nos Territórios de Arte e Cultura, que considera uma atividade pedagógica com a abrangência dos campos conceituais¹. No entanto podendo crescer para outras propostas e investigações sensoriais e acadêmicas.

Os campos conceituais se inter-relacionam, formando configurações diversas de saber, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem da arte, que visa a uma perspectiva que não se prende ao mínimo desejado, mas se expande e transforma o espaço escolar e os sujeitos envolvidos em produtores de conhecimento e cultura. Essa concepção metodológica possibilita a exploração dos temas designados para a criação de situações de ensino e aprendizagem de forma multidimensional, pois parte do princípio de que tudo está conectado, não existindo um sentido único previamente definido para o percurso a ser desenvolvido, mas, sim, múltiplas possibilidades.

O perfil do professor se volta para a ideia de propositos para trabalhar dentro da concepção que se apresenta no Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte. Nesse sentido, com o compromisso de que o currículo tenha

1. Os campos conceituais nos Territórios de Arte e Cultura são compostos por: formação de educadores, mediação cultural, patrimônio cultural, materialidades, forma e conteúdo, conexões transdisciplinares, processo de criação, saberes estéticos e culturais, e linguagens artísticas.

responsabilidade de ser um documento de expressão das práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem significativa, propõe-se que o professor se reconheça por seu compromisso e também por suas ações e maneiras de ensinar.

Ser um professor propositor implica acolher o silêncio para ouvir de modo sensível a voz do outro, escolher caminhos nos quais os estudantes possam estar presentes de forma ativa, como protagonistas de seus processos de construção de saberes e ampliação de repertórios culturais. Um professor propositor é pesquisador, porque tem sede de saberes, é sensível, tem vontade de transformar. Ser propositor é pensar e respeitar o que o outro pensa. Não é explicar, mas saber perguntar, provocar pensamento. O estado de dúvida são ventos para pensamentos moventes. (FERRARI, 2012, p.30)

A ideia de proposição de percursos poéticos e estéticos nasce no universo da arte brasileira em meados da década de 1960, pronunciada por artistas como Lygia Clark (1920–1988), que expressa: “nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo (CLARK *apud* MILLIET, 1992, p. 143).). No pensando de Clark, percebemos sementes que germinam e inspiram professoras, teóricas e pesquisadoras, como Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, que, em publicações, a partir de 2004, trazem essa ideia para o contexto do ensino de arte, aproximando as propostas de artistas propositores como Lygia Clark às ações educativas de professores propositores. Essa proposição aponta para mudanças significativas no sujeito e sua relação com a arte. Implica num sujeito que, diante da arte e como espectador, não seja mais alguém passivo, mas ativo e participante do processo artístico, assim como, na escola, o estudante também não seja mais um ser passivo e reprodutor, e sim alguém que vive seu universo cultural dentro e fora dela, e, como tal, é participante do seu processo de aprendizagem, investigação e criação na arte e cultura. Nesse sentido, ser um professor propositor e mediador é estar em estado estético, sensível às experiências significativas. O Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte celebra a ação em que o professor propositor e mediador garante em seu percurso a presença de desdobramentos que suscitem ações que valorizem a diversidade e necessidade dos estudantes.

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2014, p. 76).

AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos.

Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. (FREIRE, 1989, p. 10).

O ensino de Arte como Componente Curricular é presente por ser linguagem, conhecimento e percepção de um mundo culturalmente vivido.

Como expresso em Freire (1989) sobre as relações entre as cores de um mesmo fruto em momentos distintos e resistente à nossa manipulação, as situações de aprendizagem devem envolver movimento de interação e criação autônoma nos sujeitos, professor e estudante, ao investigar, estudar ou resolver problemas apresentados em percursos de aprendizado por meio de um “mergulho” profundo em conhecimentos produzidos, ampliando-os e produzindo novos conhecimentos. Tal exercício exige do professor o que segue:

- A adoção de postura de **investigação**, tornando-se um professor-pesquisador. Ser professor é desenvolver a competência da autonomia na busca do conhecimento, ação que o torna sujeito e autor da sua ação educativa;
- O repensar constante da **organização do currículo**, do espaço-tempo escolar, dos componentes curriculares, das relações entre diferentes etapas do ensino, abrindo, assim, possibilidades no percurso de formação de jovens, adultos e idosos na EJA;
- A **crítica e a criatividade**, sabendo decidir em cada situação do processo pedagógico, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da EJA;
- A responsabilidade pelo **ato de planejamento**, ação e pensamento na EJA, envolvendo-se com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), participando da sua elaboração, execução e avaliação.

A situação de aprendizagem é algo que resulta da atividade planejada pelo professor de forma autônoma, criativa e comprometida com a produção de novos conhecimentos, bem como das **ações de intervenções pedagógicas** realizadas por ele com o objetivo de incidir na aprendizagem dos estudantes.

Quanto ao estudante, devemos proporcionar a responsabilidade, a participação, a autonomia, a busca por informações e conhecimentos, a produção de novos conhecimentos.

Os projetos de trabalho significam, do meu ponto de vista, um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as práticas na escola, e não simplesmente adaptar uma proposta do passado, atualizando-a. Quando falamos de projeto, o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. Entre outros motivos, porque, por meio deles, estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escola (aquilo que regula o que se vai ensinar e como deveremos fazê-lo). (HERNÁNDEZ, 2000, p. 179).

Fernando Hernández expressa que a proposta metodológica que toma como base projetos propicia aos professores e estudantes a criação e a potencialização de cada etapa dos trajetos de ensino-aprendizagem. É estabelecido o processo de construção de conhecimento aberto, que pode ter registro e ser revisto entre as etapas na construção da sequência didática, podendo entendê-lo como situação de aprendizagem.

a. Levantamento dos conhecimentos prévios

- Realização de sondagens para perceber interesses dos estudantes e integrá-los ao projeto;
- Esboço de ideias e conversas com os estudantes para que se compreenda o que se aprende.

b. Planejamento, problematização e análise

- Planejamento para os percursos e proposição de escolhas de caminhos, no entanto aberto a ouvir a sugestão de professores parceiros e dos estudantes; planejamento e manutenção da organização dos tempos e lugares em que os projetos poderão acontecer; pensar a respeito e buscar os recursos, estruturas e outras organizações fundamentais;
- Incentivo à autonomia do estudante, porém mediando saberes e orientando na busca de informações necessárias ao desenvolvimento dos projetos, bem como na criação das produções de textos e nas linguagens artísticas;
- Planejamento do momento da avaliação durante os percursos para conversar, retomar conceitos iniciais e combinados, a fim de não perder de vista os objetos e o foco do trabalho.

c. Sistematização e novo conhecimento

- Organização e apresentação da história do percurso de aprendizagem e produção final, criando portfólios, diários de bordo e outras formas de registros que favoreçam a avaliação do processo de aprendizagem; apresentação de novas rotas a serem traçadas, entre outras ações.

As situações de aprendizagem possuem, portanto, etapas, sendo realizadas conforme sequência de atividades que promovem a aprendizagem. Elas podem se dar em variadas formas e com a mobilização de diferentes conhecimentos: nutrição estética; pesquisa; investigações sensoriais; rodas de conversações para contextualizações e expressão dos estudantes; fazer artístico; entre outras que podem ser propostas pelos professores.

Nutrição Estética (Fruição e Estesia)

A nutrição estética pode se dar na visitação a museus e instituições culturais, ou mesmo via internet, utilizando a tecnologia como aliada na experiência, bem como ao ter acesso a produções artísticas e culturais trazidas pelos professores por

meio de imagens, vídeos ou áudios apresentados em sala de aula. A fruição permite a abertura dos sentidos (visão, tato, paladar, audição, olfato). A participação em práticas culturais e artísticas diversas é uma possibilidade de estesia e fruição.

Uma situação de aprendizagem que envolva a nutrição estética visa à educação estética e pode ocorrer por meio de visitas a museus, instituições culturais e oficinas de arte. Deve ser realizada seguindo alguns passos, como contextualização das obras de arte a serem vistas; a problematização e a reflexão estética, com questões de análise voltadas para os artistas e sobre suas obras; sistematização, produção e avaliação.

A contextualização implica o conhecimento do contexto no qual a obra de arte está inserida e estabelece significações e interpretações, contudo não se deve esquecer de que a arte é uma linguagem e, como tal, deve ser interpretada com base em seus próprios códigos. É necessário aprender a desvendar os códigos da arte sem perder a apreciação sensível, uma maneira de compreender a mente criadora da produção artística.

A problematização e a reflexão estética requerem pensamento crítico. É preciso pensar na obra, buscar respostas a perguntas sobre ela, olhá-la pausadamente, refletir sobre que leitura podemos realizar, além de respeitar o tempo do olhar e da leitura. O tempo de olhar uma pintura é diferente do tempo de olhar uma tela de televisão ou cinema.

A criação, igualmente, pode acontecer por meio de formulações e hipóteses na leitura e interpretação de obras artísticas. O ato criador pode estar ligado a muitos movimentos mentais. No entanto, a produção artística realizada por meio de oficinas de arte também são maneiras de revelar o que os estudantes aprenderam ou descobriram em suas hipóteses interpretativas nos momentos de nutrição estética. As oficinas de arte podem ser reveladoras da expressão artística dos jovens e adultos que frequentam a EJA. Elas possibilitam a ampliação do repertório cultural dos estudantes, que são aqui compreendidos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Há a valorização do repertório apresentado pelos estudantes, sua ampliação e produção autêntica e poética.

Pesquisas (Livros, Sites e outros Meios)

A pesquisa se encontra com o ensino. Como afirma Freire (1997, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar uma novidade.

O ensino se faz com a pesquisa, pois ela permite a busca por meio de indagações, questões, problematizações que realizamos da realidade e do objeto de estudo. Para a Base Nacional Comum Curricular, “a prática investigativa

constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em arte” (BRASIL, 2017, p. 151).

A curiosidade deve tornar-se mais metodicamente rigorosa com a finalidade de oportunizar um percurso do fazer artístico que permita ao estudante a criação, a experiência, o desenvolvimento e a percepção de uma poética pessoal. A problematização e a contextualização, as relações entre tempo e espaço são compreendidas na interação estabelecida entre o conhecimento e os estudantes. Busca-se a promoção de uma consciência crítica deles diante do conhecimento e da cultura, com o envolvimento de aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, culturais, sociais e econômicos.

Aborda-se a pesquisa como princípio educativo. Como estratégia didática, possibilita estimular nos estudantes a curiosidade pelo desconhecido. Na EJA, ela pode oportunizar a problematização, questionamentos e compreensão de situações e motivá-los ao papel de sujeito no processo de ensino.

A pesquisa permite partir de uma ou várias perguntas que podem ser resolvidas por um estudante ou por grupos de estudantes. Uma possibilidade de desenvolver trabalhos em grupos e criar percursos investigativos na turma da EJA.

Investigações Sensoriais (Observação de realidades e percepção sensível do mundo por muitos canais sensoriais: Tato, Visão, Olfato, Audição, Paladar)

As investigações sensoriais envolvem canais sensoriais, como tato, visão, olfato, audição, paladar. O seu corpo, seu olhar e suas percepções das experiências são expostas no mundo da arte. A formação do sentido se dá na relação entre o vivenciar e o experienciar a arte. Há a necessidade de promover no processo educativo o envolvimento sensorial e corporal ao acessar o objeto artístico. Assim, cabe ao professor o papel de mediador do objeto artístico na promoção de situações de aprendizagem que envolvam as investigações sensoriais.

Alguns fatores são considerados em situações de aprendizagem que abarquem o processo de observação de realidades e percepção sensível do mundo, como: criar ambiente para oferecer aos estudantes a oportunidade da experiência das vivências, por meio de visitas a museus ou espaços de arte, como o teatro, criando peças teatrais; despertar no estudante, por meio do corpo e canais sensoriais, sentir a obra de arte, registrar as experiências mais marcantes; diálogo entre o passado e o presente, possibilitando a interação de conhecimentos entre diferentes áreas do conhecimento (História, Geografia, Biologia, Antropologia, Sociologia, entre outras); criação, produção e organização dos conhecimentos, por meio de oficinas de vivências que valorizem o repertório do estudante e sua ampliação, que tenham como finalidade a produção autêntica e poética.

Rodas de Conversa para Contextualização (Reflexão e Crítica)

As rodas de conversa para contextualização consistem em espaço de formação, narrativa e instrumento de produção de pesquisa – troca de experiências,

diálogo, reflexão, análise crítica das investigações artísticas, vivências e experiências em arte e, por fim, produção de conhecimento ou produção artística.

O momento da reflexão permite aos estudantes a construção de argumentos e ponderações sobre as experiências de fruição, de estesia, da exteriorização de suas criações artísticas e culturais. Seja como leitor, criador ou produtor, expressa suas percepções, análise e interpretação das manifestações artísticas e culturais.

O momento da crítica possibilita a expressão de suas impressões e compreensões do estudo, da pesquisa e das diversas experiências junto às manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas no processo educativo. A crítica oportuniza novas produções por meio de pensamentos propositivos e produção nas artes visuais, na dança, na música e no teatro. Suas linguagens são analisadas e exteriorizadas no processo de aprendizagem em arte. Ler e apreciar imagens e outras produções já pode ser uma proposta mais incorporada a práticas em sala de aula, no entanto chamamos a atenção aqui para o olhar à produção realizada pelos estudantes, que, ao apreciarem suas ações e produções poéticas, podem realizar trocas com o grupo de estudantes e também desenvolver a autoavaliação. Nesse sentido, a roda de conversa, colocando as produções deles no centro das atenções, é muito positiva para o processo de ensino e aprendizagem.

Das metodologias de aprendizagem coletiva, as rodas de conversa têm sido instrumento pedagógico de grande relevância para estimular o trabalho artístico em grupo. A roda de conversa pode se utilizar de momentos como: organização, reflexão, análise, apreciação, criação e avaliação.

Como se busca sistematizar a contextualização, o momento da organização permitirá aos participantes fazer a escolha de um moderador do grupo que apresentará aos participantes o tema. Caso o tema verse sobre percepção visual e sensibilidade estética, podemos apresentar a arte produzida na localidade e o contexto de seus artistas. Um estudo da localidade e a contextualização das produções artísticas darão início à conversa do grupo. Logo após, no momento da reflexão, os participantes realizarão a análise crítica dos aspectos culturais das produções no campo da arte e cultura da localidade. Relações entre arte local (regional) e global (universal) podem ser estabelecidas.

Nos momentos da criação e avaliação, o grupo poderá sugerir atividades que possibilitem a expressão, como as oficinas, e criar formas de registros (etapa de comentários e sugestões para realização da produção artística e avaliação).

Fazer Artístico (Ação Criadora em Poéticas Pessoais)

O fazer artístico é o percurso de criação, experimentação, desenvolvimento e percepção de uma poética pessoal dos estudantes. Refere-se, portanto, à criação, vivência, experimentação e produção de conhecimentos, processos e técnicas nas diferentes linguagens artísticas: artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 152), “é um processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, negociações e inquietações”.

Avaliações e Registros

O diário de bordo é fundamental para que o professor possa fazer registros de suas experiências pedagógicas. O relato de experiência como instrumento metodológico de ensino pode ser utilizado para expor experiências de contextualização, apreciação, estesia, vivência e avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Podemos, por meio dele, realizar análises e despertar a criatividade nos estudantes, além de possibilitar o compartilhamento. O relato permite observar o pensamento do estudante e do professor, compreender as atividades planejadas e desenvolvidas em sala de aula. É possível ainda o desenvolvimento da criatividade, capacidade de análise, de síntese, de oralidade, de escrita, bem como da socialização e do compartilhamento do conhecimento produzido.

Os estudantes também podem experienciar o ato do registro por meio de “diários de arte” (ou seja, diário de bordo do estudante). Este material pode ser criado a partir de um caderno e ser personalizado para conter registros pessoais em forma de escrita, desenhos, colagens e outros recursos. Ele pode ser um rico recurso individual para o exercício reflexivo do processo de aprendizagem e crescimento dos estudantes. A criação de portfólios pode ser outra maneira de registro e avaliação, mas eles não devem ser compreendidos como coletânea de trabalhos, e sim como um conjunto de material que conta a história das experiências vividas nos processos de ensino e aprendizagem da arte. A criação de portfólios coletivos pode provocar reflexões sobre trabalhos colaborativos.

A concepção de avaliação apresentada neste documento prima pela percepção processual, em que importa valorizar tanto os processos de estudo e criação como os produtos artísticos gerados pelos estudantes. Trata-se de uma avaliação formativa, mediadora e integral.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA AS AÇÕES EDUCATIVAS NO ENSINO DE ARTE (SEQUÊNCIA DIDÁTICA E PROJETO INTEGRADOR)

A **sequência didática** é um procedimento metodológico que objetiva a organização da atividade pedagógica. Envolve passos e/ou etapas que compõem um conjunto de atividades interligadas e planejadas com vistas à aprendizagem dos estudantes. Ela é formada por situações de aprendizagem e deve promover compreensão, desenvolvimento cognitivo, aprendizagem significativa e atitude favorável à aprendizagem. Nessa proposta, envolve: contextualização, investigações sensoriais, nutrição estética, reflexão e produção artística. Na organização do tempo e espaço, vamos chamar aqui de encontros, uma vez que cada unidade educacional tem suas próprias organizações e disponibilização de tempo e espaço.

O **projeto integrador** caracteriza-se por apresentar interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade. Há a exigência de que todos os participantes se mantenham firmes diante do compromisso com os objetivos assumidos no momento da formulação da proposta do projeto integrador. O enfoque de integração

implica unificação dos conhecimentos previamente levantados, ideias e conversas dos estudantes, criando algo maior do que as partes, com vistas a integrá-los num só projeto. Ocorre o planejamento dos percursos e proposições de caminhos, além de pensar acerca dos recursos e estrutura necessários para o desenvolvimento do projeto. O projeto integrador possibilita o diálogo interdisciplinar, o exame dos conceitos-chave e o desenvolvimento de ferramentas técnicas e metodologias que possam respaldar as decisões dos participantes. Etapas como investigação, organização, planejamento, intervenção e avaliação são pensadas, analisadas e modificadas no processo de ensino-aprendizagem. Há complexidade e flexibilidade nas propostas de um projeto integrador.

Com o objetivo de apresentar orientações didáticas para trabalhar com o Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte, seguem possibilidades de sequências didáticas e projetos integradores.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sequências Didáticas

1. As minhas, as suas e nossas histórias

A proposta nesta sequência didática potencializa ações no trabalho com várias linguagens da arte e também se integra ao processo de alfabetização dos estudantes da **Etapla de Alfabetização**. Convidamos os professores, nesta etapa, nas diferentes linguagens, a analisar os quadros apresentados neste documento para a composição do Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte. Observem o quadro fazendo o exercício de como os Campos Conceituais, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável podem ser trazidos nessa proposta de sequência didática.

1º encontro

Na roda de conversação, proponha aos estudantes que relatem sobre contos de tradição oral que eles trazem na memória. Como estratégia metodológica, peça que a roda de conversação se transforme em uma “roda de contadores”, fazendo com que os estudantes sejam envolvidos na dinâmica entre ouvir e contar histórias. Sugerimos que os professores tragam contos de tradição oral para serem contados nesse momento. Um material interessante pode ser pesquisado a partir da obra de Luís da Câmara Cascudo (1898–1986), historiador e antropólogo brasileiro que pesquisou e classificou diversos tipos de contos e causos da cultura oral popular.

É possível que, a princípio, os estudantes prefiram ouvir as histórias, mostrando-se tímidos ao expressar seu repertório. Estimule-os a também se expressarem trazendo os contos que compõem seu repertório cultural e memória. Converse sobre suas memórias: “Quando ouviram esses contos”, “Será que esta experiência se deu no meio familiar?”, “Na escola ou outro meio cultural?”. Propor a “roda de contadores” pode ser uma maneira de provocar a memória dos estudantes, que ainda poderão trazer suas narrativas a partir da expressão oral.

2º encontro

Neste momento, a “roda de contadores” já foi estabelecida e os estudantes podem se mostrar mais à vontade na prática de contar histórias. O professor observa a roda (formada pelos estudantes) e, como um escriba, registra trechos das histórias trazidas por eles. Em parceria com o professor de alfabetização, esse texto pode ser levado para o quadro, trabalhando-se a questão da narrativa, a construção do texto oral e, também, a construção da escrita. Nesse sentido, o texto estudado para o desenvolvimento da leitura e escrita não será mais de terceiros, e sim dos próprios estudantes. O objetivo é recolher e valorizar o repertório de histórias que eles podem apresentar. Nesse momento, os professores, de modo interdisciplinar, podem trabalhar conteúdos de alfabetização em Língua Portuguesa sobre a origem geográfica e cultural dos contos que eles trazem, bem como fazer o levantamento de contextos históricos (sobre a época em que ouviram esses contos e suas origens históricas e culturais). Portanto, o estudo pode crescer para muitos campos conceituais e linguagens. A expressão visual, por exemplo, pode ser trabalhada por meio de criações de ilustrações para as histórias recolhidas na “roda de contação” de histórias.

3º encontro

A dinâmica das sessões com a roda de contadores pode explorar as linguagens artísticas de teatro e música. Nas ações e situações de aprendizagem de arte, os estudantes podem participar de oficinas de jogos teatrais para desenvolver o potencial da voz e do gesto corporal do contador de histórias. Aqui sugerimos o trabalho com a proposta da autora e diretora de teatro Viola Spolin (2012) e da professora e pesquisadora da linguagem teatral Ingrid Dormien Koudela (2013). O professor poderá trabalhar com propostas de criação e investigação no teatro a partir de três perguntas básicas para o fazer teatral: “Onde?”, “O quê?” e “Quem?”:

Onde: é o lugar da realização do jogo teatral. É um espaço definido e proposto pelos jogadores, podendo ter ou não ter objetos de cena. É o ambiente onde ocorre o jogo ou cena e o seu entorno. O onde se refere ao espaço cênico, é o lugar, imaginário ou real, onde a cena ou jogo teatral acontece. É um espaço marcado pela ação das personagens e pelos objetos do cenário que compõem esse espaço.

O quê: refere-se à ação dramática do jogo teatral ou de uma peça, é a atividade do ator-aluno, que mostrará o que ele faz no aqui/agora da cena teatral, em certo espaço e tempo cênicos que existem dentro do onde. Refere-se à ação teatral, é a atividade da personagem em cena.

Quem: são as personagens que compõem uma cena ou jogo teatral. É quando mostramos quem somos para a plateia. São os papéis do jogo teatral que devemos desenvolver. Uma personagem que está inserida no onde. Essas três noções (onde, quem e o quê) compõem o sistema dos jogos teatrais proposto por Spolin e podem contribuir muito para o ensino do teatro nas escolas. (FERRARI, 2015, p. 287).

O trabalho com o uso e manipulação de objetos e adereços também pode ser realizado. Sugerimos que o professor providencie lenços coloridos, perucas, instrumentos musicais e outros materiais que possam ajudar na criação de ações expressivas. Trabalhar com essas materialidades podem contribuir para as narrativas e ações performáticas na contação de histórias. Também é positivo desenvolver oficinas de música para trabalhar com a exploração sonora das narrações a partir da investigação e criação de paisagens sonoras para as histórias. Esses momentos podem potencializar investigações de saberes musicais, como o estudo dos parâmetros sonoros: altura, duração, intensidade e timbres.

4º encontro

As histórias trazidas na roda de contação e trabalhadas na linguagem do teatro, música, artes visuais (ilustrações), escrita (em processo de alfabetização) e oralidade podem ser recolhidas em uma coletânea de contos. Nesse sentido, os estudantes se tornam contadores de histórias e autores de um material construído a partir do recolhimento das narrativas trazidas por eles.

Ampliações

Esta proposta pode valorizar o repertório cultural dos estudantes; trabalhar com a oralidade, ações cênicas, escrita, reescrita e investigação linguística na sua forma e no conteúdo dos textos; explorar a criação de imagens pela ilustração dos contos, que pode ser trabalhada em várias linguagens, como pintura, desenho ou xilogravura; desenvolver jogos de improvisação teatral e saberes musicais; e valorizar e registrar a cultura popular brasileira, a memória individual e coletiva e, ainda, a construção da identidade do sujeito social.

2. Cartografias geográficas, artísticas e tecnológicas

A partir desta sequência didática, podemos articular saberes em artes visuais, no trabalho que se inicia na análise e criação de imagens, mas que podem crescer para outras linguagens da arte na deflagração de processo de criação feito pelos estudantes, e ainda nas linguagens do teatro, visual, música, dança e artes

integradas (híbridas). Essa proposta foi pensada para turmas com estudantes da **Etapa Básica**, mas pode ser adequada às outras etapas e contextos de estudantes. Sugerimos que os professores ofereçam várias situações de aprendizagem: investigações e estudos de conceitos da arte, experiências nas linguagens artísticas, por meio da fruição e criação, e rodas de conversações. Convidamos o professor a olhar os quadros neste documento, no conjunto da **Etapa Básica**, e a analisar e estabelecer relações com as diferentes linguagens (artes visuais, música, dança e artes integradas e seus Campos Conceituais, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), observando o que pode ser trabalhado na vivência do currículo em arte na EJA.

1º encontro

Para iniciar esta sequência, sugerimos que, em grupos, o professor discuta com os estudantes sobre o bairro em que estão inseridos. Nesse momento, eles podem relatar sobre os hospitais, escolas, mercados, farmácias e transporte público existentes no bairro – tudo o que pode ser considerado ponto de referência e que seja importante para atender às necessidades do morador do bairro. Oriente-os que registrem no papel, criando desenhos e escrevendo palavras (de acordo com o nível de alfabetização). É proposto, então, que comentem por meio de discussão em grupo sobre o bairro. Na sequência, peça que os estudantes criem desenhos expressando como o corpo deles se move na cidade em que vivem e tem relações de afetos e conflitos. Aproveite esse momento para provocar debates sobre o que poderia mudar no bairro para trazer maior qualidade de vida aos moradores.

Nesse primeiro momento, o professor pode ampliar o debate trazendo momentos de nutrição estética, como a obra do artista Olafur Eliasson (1967), que, em um de seus trabalhos durante vivências na África, ao conhecer um bairro e cidade de uma localidade que não tinha energia elétrica, criou “lâmpadas-flor” à base de energia solar, pois questionava a imensidão de problemas à saúde que a falta de luz trazia, como obrigar as pessoas a usar querosene e outros materiais tóxicos, entre outros problemas. É um artista que desenvolve sua arte a partir das tecnologias, sempre provocado por seu entorno, afetado pelo que o cerca. Além da sugestão desse artista, esta sequência didática traz muito do estudo cartográfico. O professor pode desenvolver a criação de mapas mostrando aspectos culturais e artísticos na cidade (bairro, proximidades) em que os estudantes vivem, pontuando onde a arte e a cultura podem ser encontradas.

2º encontro

São apresentados pelo professor programas e aplicativos de mapas virtuais. Isso pode ser feito usando recursos, como o projetor multimídia (*datashow*) conectado a outro aparelho com acesso à internet. Os estudantes podem observar a apresentação

do professor e depois acessar a internet (pelo próprio celular ou na sala de informática), analisando como eles próprios são representados como ponto de referência no mapa via internet. Experiências podem ser realizadas nesse momento, tais como: os estudantes fazem um teste colocando o próprio endereço no aplicativo de mapa (internet), localizando os pontos que foram discutidos no encontro anterior; em uma pesquisa posterior à aula, o professor pode solicitar que eles façam fotos dos pontos de referência apontados usando aplicativos (câmara digital ou celular).

É importante ressaltar que o uso do celular e outras tecnologias que se fazem presentes em sala de aula podem ser potências como ferramenta e suporte para a arte.

3º encontro

Os estudantes, em sala de aula, poderão mostrar os registros fotográficos para os demais da turma. Sugerimos que o professor utilize o projetor multimídia para reproduzir ou peça para que eles observem no celular dos colegas que fizeram o registro.

Na situação de aprendizagem da nutrição estética, o professor pode pesquisar e apresentar aos estudantes mais exemplos de artistas que têm a cidade e a cartografia como assuntos em suas produções, como o artista argentino Jorge Macchi (1963), que, em um de seus trabalhos, percorreu a cidade de Buenos Aires, na Argentina, em 2003, visitando 46 pontos. Nesses locais, ele fez registros fotográficos, gravação de sons e recolheu objetos, criando um acervo de imagens, sons e objetos que foi exposto em uma instalação artística apresentada na 6ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre, em 2007.

4º encontro

A finalização do projeto pode desencadear várias propostas artísticas em que os estudantes podem escolher e se expressar. Eles podem criar desenhos e pinturas expressando sobre a cidade real e a cidade ideal. Sugerimos a exploração do material apresentado neste Currículo nos quadros da linguagem de artes visuais propostos para a **Etapa Básica**, para exploração dos Campos Conceituais: arte e tecnologia; elementos de linguagem; materialidades e processos de criação; entre outros. Os estudantes podem também criar imagens (mapas artísticos com desenhos, pinturas, fotografias) e projetá-las nas paredes da escola, elaborar exposição multimídia usando tecnologias, bem como criar instalações, performances e outras linguagens contemporâneas.

Ampliações

Trazemos, nesse momento, mais indicações na direção de criar mais sequências didáticas. Os estudantes podem, a partir dos desenhos, pinturas e fotografias, criar encenação teatral apresentando soluções para os problemas que são

percebidos por eles no seu bairro. Podemos mostrar a proposta do diretor e dramaturgo Augusto Boal (1977), que criou um método de concepção e encenação teatral que reúne exercícios e jogos com a utilização de diversas técnicas. Sua obra ficou conhecida como Teatro do Oprimido e tem a intenção, entre as várias propostas, de propor a reflexão sobre o papel de cada um na sociedade e desenvolver noções de coletivo e cidadania. Sugerimos trabalhar com o jogo “Teatro – Fórum”, que consiste em fazer alguns combinados com os estudantes e escolher um tema (situação-problema com base em fatos reais que podem ser as questões levantadas sobre a cidade e o bairro em que eles vivem). É interessante determinar o tempo que durará a ação cênica, quem fará o papel dos oprimidos (criação de personagens pelos estudantes com foco em situações reais) e dos opressores (criação de personagens pelos estudantes com foco em situações reais). Também temos no jogo a presença do curinga e espectadores (público ou grupo de estudantes). Alguém pode ser eleito para ser o curinga, aquele que irá convidar os espectadores a participar da ação e dar sua opinião.

Na linguagem da dança, os estudantes podem criar células coreográficas explorando a ideia de corporeidade e identidade para expressar os movimentos dançados provocados pela mobilidade na cidade. Para estudar sobre movimentos cotidianos e movimentos dançados, indicamos Rudolf Laban (1978).

Os sons que são percebidos na cidade também podem ser investigados no estudo de paisagens sonoras. Indicamos, nesse ponto, as pesquisas desenvolvidas pelo músico Raymond Murray Schafer (2001), que defende que o mundo se tornou muito ruidoso, sendo importante que os estudantes desenvolvam a percepção para fruir este mundo sonoro, aprendendo a ouvir sons ruidosos e sons musicais. A partir desses estudos, os professores poderão trabalhar com os estudantes conceitos sobre o som e a música, como a análise dos parâmetros sonoros, a exemplo de alturas, durações, intensidades e timbres (fontes sonoras). Podem, inclusive, analisar os contextos artísticos e culturais que formam o repertório musical escutado no seu bairro e como este pode estar ligado a matrizes culturais e à sua própria identidade.

Um grande festival ou sarau de arte pode ser organizado pelos professores e estudantes para divulgar toda essa produção. Observe, mais uma vez, nos quadros deste documento, as relações possíveis entre os Campos Conceituais, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que se relacionam com as propostas sugeridas nas linguagens citadas nesta sequência didática e suas ampliações.

3. Movimentos e interpretações

O trabalho com a dança na escola no contexto da EJA pode, ao primeiro momento, apresentar dificuldades devido à resistência dos estudantes que, em suas histórias de vida, talvez não tiveram oportunidade de se expressar por essa linguagem. Porém é de suma importância trabalhar a consciência na descoberta de corporeidade e identidades, superando estereótipos de gêneros e normas

sociais. Nesse sentido, é fundamental que os estudantes possam vivenciar a relação do seu corpo com o mundo que os cerca. Também trabalhamos aqui as questões a respeito da materialidade do corpo na qualidade de matéria poética, expressiva e suporte para a linguagem da dança.

O teatro pode ser um meio expressivo para que os estudantes se coloquem como seres de cultura, políticos e atuantes na construção de sua cidadania. Podemos pensar nesta sequência didática para os estudantes da **Etapa Complementar**, mas esta pode ser adaptada para qualquer segmento. Como fizemos nas propostas anteriores, convidamos você a observar e analisar os quadros nesta etapa nas linguagens de dança e teatro e perceber as relações entre os seus campos conceituais, objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, avaliando e analisando o que pode ser trabalhado na vivência do Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte. Sugerimos que o professor faça o mesmo exercício olhando para as propostas de ampliação para outras linguagens (artes visuais, música e artes integradas/híbridas).

Em sua diversidade, a EJA traz consigo o tempo como base geradora de seu compromisso pedagógico; e o tempo será o fio condutor desse percurso pedagógico, revelando imprescindíveis referências que constituíram trilhas amplas e infinitamente importantes para a história do teatro e dança. Sugerimos estudos a partir de: Augusto Boal (1998), Abdias do Nascimento (1966), Rudolf Laban (1990), Inaicyrá Falcão dos Santos (2002), entre outros.

Em um hibridismo de linguagens, esta sequência didática transita por mais de um Campo Conceitual, inicialmente abarcando corporeidade e identidade, além de elementos de linguagem, deixando possibilidades ao professor de conectar-se a outros campos. Em uma teia organicamente impulsionada pela percepção e investigação do corpo e de sua poética, esta proposição trilhará pela pesquisa temporal em consonância da escala de histórias de vida dos estudantes envolvidos no entrelaçamento das ações que ocorrerão em cada encontro, provocados pelas dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. O professor pode propor uma roda de conversação para discutir sobre a dança em diferentes contextos e proposições, trazendo a consciência à ancestralidade, brasilidades e história de vida.

1º encontro

Este momento requererá que o professor prepare o ambiente antes da chegada dos estudantes, a partir de escolhas simples, como: alterar o cheiro do espaço com ervas ou essências; mudar a fonte de luz, com abajur ou bico de luz coberto com papel-celofane, o que pode alterar a cor do ambiente, ou seja, algum modo que desloque referências de temporalidade e percepções sensoriais que poderão aflorar experiências sinestésicas. Cadeiras afastadas e tecidos leves pendurados também pode convidar os estudantes a uma atitude corporal diferente.

Para a nutrição estética, sugerimos a obra de Ernesto Neto (1964) como referência de pesquisa para o professor, pois o artista tem pesquisado sobre a criação, instalações e ambientes com tramas de linhas, cordas e aromas de ervas com base no conhecimento indígena brasileiro. Sugerimos que os professores pesquisem em sites sobre material visual desse artista para apresentar aos estudantes.

Criado esse ambiente, o professor poderá fazer perguntas a respeito de suas vivências e experiências com a dança e o teatro (exs.: “Já foram ao teatro?”, “Qual peça assistiram?”, “O que chamou a atenção?”). E ainda sobre dança (exs.: “Costumam dançar?”, “Em qual lugar?”, “Já foram a um espetáculo de dança?”, “Onde, quando e o que chamou a atenção?”). Sobre tudo, perguntar sobre o tempo (“Há quanto tempo?”, “Lembra quantos anos tinham?”, “O que ficou em sua memória?”, “Mudou alguma coisa após essas experiências?”). Neste momento da roda de conversa e contextualizações, o professor pode compartilhar, em uma brevíssima fala, a história do teatro e da dança, e projetar imagens que contendam um pouco dessa história. Uma música pode ser colocada ao final da aula e os estudantes podem ser convidados a criar livremente movimentos dançados nesse espaço preparado especialmente para esse momento da sequência didática. Peça aos estudantes que pesquisem sobre espetáculos de dança e teatro. Esse material pode ser gravado e compartilhado em sala de aula na sequência.

2º encontro

O professor poderá pesquisar sobre documentários e mostras de cenas de dança e teatro e apresentar trechos desses materiais aos estudantes. Também poderá ter feito uma curadoria educativa antes, para escolher trechos para uma apresentação de 15 minutos a partir do que eles trouxeram de suas pesquisas. As sugestões de documentários trazidas nesta sequência podem ser sobre a produção de diferentes artistas que, com suas pesquisas, contribuíram com a arte, com foco na dança e no teatro, propondo diálogo entre o legado de artistas do teatro e da dança com as narrativas das vivências e experiências dos estudantes, chamando a atenção para a temporalidade dos vídeos apresentados, ampliando conceitos sobre mudanças de comportamento entre o moderno e o contemporâneo. Também aborde questões como relação gestualidade/cotidiano e como a dança abarca a importância do estudo sobre as expressões, a gestualidade e a consciência corpórea.

3º encontro

O terceiro encontro será um dia de jogos, inspirados no legado de Augusto Boal (1998). Para esse momento, será importante que o professor convide alguns estudantes a registrar em fotografias (com o responsável de recursos tecnológicos, como celulares e câmeras fotográficas digitais) todas as ações. Oriente-os a participar dos jogos (uma parte da turma) e a criar as fotografias (outra parte), converse com eles que essas posições podem ser alternadas, garantindo a participação de todos tanto nos jogos como nos registros. Referência interessante no registro

das linguagens da dança e teatro é o fotógrafo italiano Emidio Luisi (1948), que se especializou em fotojornalismo, etnofotografia (foto de povos e etnias) e fotografia de espetáculos de dança e teatro. As fotografias de Emidio Luisi podem ser trazidas como nutrição estética em momentos de mediação cultural e fruição. É importante, nesse trabalho, chamar a atenção dos estudantes que, ao registrar as ações nos jogos teatrais dos colegas da turma, é necessário impor olhar sensível na realização das fotografias, captando expressões fisionômicas, gestos e movimentos, desenvolvendo um andar quase invisível entre os outros estudantes, para que as fotografias sejam feitas de modo natural, sem poses prontas.

Sentados em círculo, o professor inicia a conversa sobre a presença do corpo no jogo teatral (“Como estão?”, “Estão confortáveis?”, “Há alguma dor?”), buscando interação entre todos. Depois convida para uma massagem facial e, com os dedos em movimentos circulares leves, vai acordando os músculos. Na sequência, passam a automassagear os braços e pernas. Podemos aproveitar, neste momento, a oportunidade de trazer vários jogos de expressões nas proposições de Augusto Boal, cujas teorias e propostas teatrais são conhecidas hoje em muitos países. Boal acreditava que o teatro praticado de forma crítica e consciente podia transformar a sociedade. Entre as propostas de jogos de Augusto Boal, os estudantes podem criar situações cotidianas e circunstâncias problematizadoras, por exemplo:

- Jogos das Profissões: o professor sorteia pequenos papéis dobrados em que estão escritos diferentes nomes de profissões, divididos em dois grupos. Um deles inicia representações corporais dos movimentos da profissão que lhe couber, enquanto o segundo grupo tenta descobrir. Na sequência, o segundo grupo repete com suas profissões, a fim de que o primeiro grupo também tente descobrir. A cada profissão descoberta, o grupo que acertou pontua. O foco está na interação do jogo, no empenho de expressar em gestos a compreensão da profissão. Os estudantes podem criar situações de conflitos em que os profissionais estejam envolvidos.
- Teatro Fórum: no jogo com as propostas de “Teatro Fórum” (teatro debate), os estudantes podem dividir-se em dois grupos. Um tema com abordagem crítica social é trazido à cena e os jogadores realizam encenações a partir dele. A outra parte do grupo pode interagir com os jogadores trazendo opiniões e propondo soluções para o problema (inclusive indo até o espaço cênico encenado). Neste jogo, é importante a figura do mediador, que pode ser o professor ou um dos estudantes. O professor pode escolher que jogo é mais interessante e trabalhar com esse foco.

4º encontro

O trabalho agora será com a dança. O professor pode, no início da aula, propor roda de conversação para discutir com os estudantes diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança. Imagens com cenas de dança

podem ser trazidas para a fruição na nutrição estética, provocando os estudantes a reconhecer e apreciar composições de dança de artistas (no contexto que o professor selecionar em sua curadoria educativa). Sugerimos valorizar as matrizes culturais indígenas e afrodescentes. Na sequência, proponha que os estudantes criem movimentos dançados experienciados nos fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) com base em estudos de Rudolf Laban (1879–1958), bailarino e coreógrafo austro-húngaro que analisou de forma sistemática os elementos constitutivos do movimento humano (linguagem corporal). Ele influenciou a dança-teatro, falando da importância da dança em movimentos expressivos e estudando os movimentos do corpo – dos mais corriqueiros e cotidianos aos movimentos expressivos na dança. Ele defendia que o dançarino deveria perceber e trabalhar seu corpo, mas preservando a espontaneidade do movimento. Para Rudolf Laban, a compreensão dos movimentos dançados parte do entendimento dos princípios do movimento: o corpo que se move; o espaço que o corpo ocupa e no qual se move; as relações entre corpos e objetos. Também pesquisou sobre o fluxo, que é a liberação de energia no movimento e sua fluência; sobre o peso como grau de energia, tensão e força; sobre o tempo na relação de velocidade e variações de unidades de andamento lento ou rápido; sobre o espaço como possíveis relações de trajetórias, ocupação de planos, dos lugares onde podem acontecer os movimentos. Na pesquisa sobre o espaço, Laban explorou a ideia de Kinesfera. Para explicar esse conceito aos estudantes, proponha que imaginem um corpo dentro de forma geométrica e, dentro dela, esse corpo se movimentando em várias direções e alturas. Nesse sentido, estudar a Cinesfera (Kinesfera) é uma maneira de perceber como o corpo ocupa o espaço. A partir dessas noções, os estudantes podem criar movimentos dançados e fazer arranjos em pequenas células coreográficas. Do mesmo modo em que aconteceram os registros com fotografias durante os jogos de teatro, aqui, nos exercícios com os movimentos dançados, proponha que uma parte dos estudantes faça os registros fotográficos, enquanto outra parte cria os movimentos dançados. O uso de músicas e sonoridades para os exercícios de dança fica a critério do professor, que pode fazer uma seleção para criar sonoplastia para essa aula.

Ao final do percurso nesta sequência didática, pode ser organizada, no espaço da escola, uma exposição com os registros fotográficos.

Ampliações

Os estudantes também podem fazer registros dos movimentos dançados, elaborando trabalhos nas artes integradas da videodança, videoarte e videoinstalação.

Movimentos dançados podem acontecer em uma apresentação, criando espaço cênico em que as imagens fotografadas nos jogos teatrais podem ser projetadas usando recursos multimídias.

As propostas de teatro trazidas por Boal podem ser trabalhadas ainda com movimentos dançados, e questões étnicas podem ser trazidas para essa

proposta. Sugerimos que os professores pesquisem sobre o trabalho de Abdias do Nascimento e Inaicyra Falcão dos Santos (já citados), entre outros.

Podemos também trazer para os estudantes mais momentos de nutrição estética a partir de curadorias de cenas pesquisadas no cinema, como o filme *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin (1889–1977).

Aqui indicamos a fotografia como registro dos movimentos dançados e ações durante jogos teatrais, mas o professor também pode propor que uma turma de estudantes crie um movimento que se congela em uma pose, enquanto outro grupo desenha em traços rápidos as linhas de movimento. Há infinitas possibilidades na criação com as linguagens artísticas, inclusive de modo integrado.

4. Escuta sensível, interpretação e experiências artísticas

Como feito nas propostas anteriores, convidamos o professor a olhar os quadros apresentados neste documento, no conjunto da **Etapla Final**, e analisar e estabelecer relações com a música e as diferentes linguagens (artes visuais, teatro, dança e artes integradas e seus campos conceituais, objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), observando o que pode ser trabalhado na vivência do Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte. Lembrando que é importante trabalhar com oportunidades de escuta sensível na apreciação de músicas, sons; projeção de vídeos mostrando a atuação e performance de músicos e visitas a sites e outros recursos.

1º encontro

Iniciamos esta sequência didática com a situação de nutrição estética na escuta sensível e atenta da canção *Domingo no Parque*, de Gilberto Gil, em sua gravação original, com o arranjo do maestro Rogério Duprat. Na primeira escuta, propomos aos estudantes que prestem atenção, registrando os instrumentos musicais, vozes, ritmos e outros sons que consigam identificar. Em seguida, anotamos no quadro todas as observações da turma, com as palavras que utilizarem para expressar as observações. Podemos usar cores diferentes para registrar os nomes dos instrumentos musicais, de modo a perceber seus timbres e sonoridades.

Anotamos em separado os ritmos e os demais sons identificados. A partir da organização do quadro, provocamos os estudantes a levantar hipóteses sobre os critérios utilizados pelo professor na separação por cores dos instrumentos musicais (instrumentos acústicos, eletrônicos, de sopro, percussão, cordas...), até que se consiga nomear e classificar cada grupo de instrumentos.

Também sugerimos o trabalho com a interpretação da letra da canção. Oriente os estudantes a analisar a estrutura dos versos e o enredo da letra na canção *Domingo no Parque*. Neste momento do trabalho, o foco será a oralidade, por isso sugerimos a roda de conversação. Lembramos que é importante

valorizar as palavras que os estudantes usam e, quando se percebe algum erro conceitual, o professor poderá intervir de modo positivo, para que eles possam ampliar repertórios, conhecer e pronunciar palavras de modo assertivo.

2º encontro

Podemos discorrer sobre as diversas classificações a que já foram submetidos os instrumentos musicais nas diferentes culturas e épocas, sem, entretanto, se prender demais a questões técnicas e específicas. Nosso objetivo é abrir possibilidades, sensibilizar, provocar e instrumentalizar os estudantes para que se aprofundem nos assuntos de seu interesse por iniciativa própria, desenvolvendo escuta atenta e sensível no universo musical. Exercícios de nutrição estética com a apresentação de vídeos com músicos instrumentistas executando instrumentos ou a presença de alguns instrumentos musicais na sala de aula, para que os estudantes manipulem, tirem sons e façam as próprias classificações, são positivos.

3º encontro

Com a divisão dos instrumentos feita, observamos que a canção Domingo no Parque associa, mistura e integra elementos de diferentes padrões e modelos culturais. Temos os ritmos, instrumentos acústicos e procedimentos presentes em manifestações da cultura popular nordestina, em apresentações de música clássica e também instrumentos eletrificados, muito comuns no *rock and roll*, que tem origem nos Estados Unidos. Nesse momento, chamamos a atenção da turma para que identifiquem a época em que foi composta, apresentada e gravada a canção. Sugerimos pesquisas para encontrar vídeos históricos sobre festivais de música popular brasileira que ocorreram na década de 1960. É importante que se reconstrua o contexto da época, compreendendo como esses músicos se colocavam artística e politicamente, quais ideias defendiam, quais as dificuldades e os problemas a que estavam submetidos – o que pode ser feito com notícias de jornal e revistas do período ou com outros tipos de texto, vídeos, fotografias etc., de acordo com as possibilidades. Neste sentido, aqui estamos propondo uma contextualização histórica da música Domingo no Parque.

4º encontro

Na sequência, o professor poderá trazer vários momentos com rodas de conversa para realizar contextualizações históricas e culturais, com o contexto histórico em que se insere a música apreciada nos momentos de nutrição estética na prática da escuta sensível e atenta. Será interessante fazer referência ao contexto histórico e cultural da década de 1960, como a passeata contra a guitarra, discutir a relação cultural que tínhamos e temos com os Estados Unidos, num mundo que estava começando a se globalizar quando a música foi feita. Entretanto se recomenda começar essa reconstrução pela memória dos estudantes, perguntando para os

mais velhos, por exemplo, o que se lembram desse período, como viviam e onde estavam quando ocorreram os festivais de música popular brasileira; e, para os mais jovens, se já tinham ouvido falar da canção e se conheciam os artistas. A proposta é estabelecer relações com a memória e a experiência vivida, para que as novas informações possam se integrar à narrativa da existência pessoal de cada estudante. Nesta fase do estudo, podemos apresentar a eles o Movimento Tropicalista, fazer relações entre esse movimento que estava acontecendo na música e outros que estavam ocorrendo nas artes visuais e no teatro, como o movimento Neoconcreto.

Com a interpretação da letra da música, também é possível citar temas como preconceito e violência, em especial, contra mulheres, estabelecendo relações com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O professor poderá escolher outras músicas e, a partir da interpretação de letra e melodia, desenvolver várias experiências artísticas.

Ampliações

Há, nos museus da Cidade de São Paulo, rico acervo sobre produções artísticas das décadas de 1960 e 1970. Se estiver aberta na cidade alguma exposição de arte que faça referência a essa época, esta pode ser indicada aos estudantes. Sugerimos para pesquisas dos professores a visita ao acervo do Museu de Arte Contemporânea (MAC-USP), que possui bastante material do período e foi um polo importante de efervescência e difusão cultural nessas décadas. Isso pode, inclusive, ser combinado com o setor educativo do museu, para que se crie um percurso mais apropriado para os objetivos da pesquisa.

Em relação ao teatro, podemos apresentar aos estudantes os jogos teatrais de Augusto Boal. Para tanto, é necessário que voltemos à audição da canção Domingo no Parque e prestemos atenção à letra, identificando a narrativa por ela descrita, seus personagens, cenário, conflito dramático, clímax e desfecho. Depois, pedimos aos estudantes que caracterizam o enredo, atribuindo-lhe adjetivos: triste, dramático, violento etc., até que apareça a palavra “trágico”. Se ninguém sugerir, podemos ter algum texto em mãos que caracterize assim a obra, como um material jornalístico, crítica musical ou trecho de texto da dramaturgia ou literatura. A partir da palavra “trágico”, podemos introduzir os conceitos de tragédia e comédia no teatro. Trabalhando a estrutura da tragédia e a catarse no sentido aristotélico, voltamos nossa atenção para a presença das artes cênicas em nossa vida, relacionando o teatro ao cinema ou às telenovelas, formas de expressão artística reconhecidas por todos, mesmo para quem nunca tenha ido ao teatro. Importante observar a origem teatral dessas modalidades artísticas e possibilitar a fruição de algumas cenas de novela ou de curtas-metragens, para passar pelo processo de fruição estética e estesia e, assim, assimilar o conceito de catarse a partir da experiência em si.

Podemos também trazer o Teatro de Mamulengos – comum na cultura nordestina –, que possibilitaria trabalhar o enredo de outro modo. O resultado pode ser apresentado num evento cultural da escola ou ser gravado.

Além disso, é possível trabalhar com a cerâmica figurativa. Uma das características dessa forma de arte é fazer a crônica do cotidiano da cidade, elaborando com suas peças cenas do dia a dia de seus habitantes. Nesse momento, indicamos como nutrição estética o trabalho de Mestre Vitalino (1909–1963). Os estudantes poderiam modelar em argila algumas cenas do enredo da canção Domingo no Parque, ou outra canção.

5. No compasso e ritmo da ciranda

Consideramos que é possível criar e interpretar música com qualidade, mesmo em nível mais iniciante e mais elementar, com o público da EJA. Nesse sentido, é essencial a participação do professor, visando transformar em momento “extraordinário” a realização de situações de aprendizagem musicais, mesmo as aparentemente mais simples e singelas, de modo que os estudantes construam vivências profundas e significativas. Em cada momento e etapa da EJA, é possível trabalhar com os conceitos de musicalização. Sugerimos que se investigue o repertório prévio dos estudantes, mediante situações lúdicas e de partilha, a fim de evidenciar no conjunto da classe a tendência cultural da qual cada um é portador. Observe os quadros trazidos para o Currículo neste documento na linguagem da música nas diferentes etapas em que foi proposto:

- **Etapa de Alfabetização:** escuta (paisagem sonora) e expressão sonora (conhecimento de cada participante, inclusão/integração, contato com a própria musicalidade, exploração da expressão pessoal, experimentações coletivas etc.).
- **Etapa Básica:** parâmetros sonoros (com foco também na escuta) e elementos da linguagem musical.
- **Etapa Complementar:** músicas daqui e dali (da tradição brasileira, do mundo, urbanas contemporâneas etc.), construção de instrumentos (fundamentos da acústica) e improvisação (usando instrumentos construídos, objetos sonoros, entre outros).
- **Etapa Final:** criação, partituras não convencionais (gráficas, esquemáticas etc.) e análise/apreciação musical (macroforma e organização).

Neste sentido, aqui sugerimos a sequência didática para ser realizada com as turmas da **Etapa Final** para o estudo do compasso quaternário, mas esta pode ser adaptada para outras etapas.

1º encontro

É importante que os professores busquem abordagem de ensino musical que propicie situações de aprendizagem prazerosas, ao mesmo tempo em que tratem de conteúdos relevantes para o conhecimento e a formação musical, como os conceitos de tempo e espaço, as noções de ritmo e melodia, e ainda o desenvolvimento da escuta, as práticas de interpretação, improvisação e criação.

É necessário frisar a importância aos professores de favorecerem, sempre que possível, momentos de nutrição estética, fazendo curadorias educativas e selecionando material sonoro e musical diversificado, sejam criações regionais, da tradição popular, música popular brasileira, composições eruditas e de matrizes étnicas brasileiras, contemporâneas e globais.

Nesse ponto de vista, a cada momento do aprendizado em música, os estudantes podem ser levados a participar de situações de aprendizagem com ênfases equilibradas entre:

- O escutar, acolher e conhecer;
- O apreciar, avaliar e comentar;
- O experimentar, descobrir e se apropriar;
- O expressar, cantar e tocar;
- O interpretar, improvisar e criar;
- O compreender, comunicar e compartilhar.

Num primeiro momento, proponha que os estudantes apreciem músicas do cancionário popular ligadas à tradição das cirandas. Esclareça-lhes que, sendo a ciranda um estilo de música particular ao qual corresponde a uma coreografia específica, essa palavra se refere normalmente tanto à música quanto à dança. Embora seja frequentemente utilizada na Educação Infantil, a ciranda não se limita ao uso em sala de aula como simples passatempo infantil, ela é uma manifestação de forte significado e presença na cultura popular do povo brasileiro. Originalmente, era praticada por adultos em espaços abertos, praias, praças, campos e pátios na área rural, sendo ainda hoje parte admirável no acervo de manifestações artísticas e culturais nordestinas, principalmente no Estado de Pernambuco. Na Ilha de Itamaracá, por exemplo, a tradição de seu uso ainda nos dias atuais é muito forte. Segundo a lenda, as mulheres de pescadores aguardavam seus esposos retornarem do mar, na beira da praia, cantando e dançando. Por isso é possível perceber em várias letras de canções criadas por cirandeiras e cirandeiros histórias que mencionam a vida dos pescadores, o amor pelo mar e seus mistérios.

2º encontro

A partir do exercício de escuta e contextualizações que os estudantes participaram no encontro anterior, vamos investigar agora a linguagem da música em relação ao tempo, ritmo e compasso na ciranda. Proponha que escutem novamente uma música do repertório de ciranda (sugerimos as Cirandas de Lia).

As cirandas geralmente são compostas em compasso quaternário (constituído de quatro tempos). O compasso é uma unidade que organiza em grupos de pulsação regulares uma música ou um trecho musical. Os músicos costumam se referir às pulsações assim organizadas como “tempos”. Proponha que os estudantes ouçam a música e, em roda, promovam um momento de expressão corporal. Na roda, irão perceber a marcação no tempo, pela contagem 1, 2, 3, 4 de modo

contínuo. Observar se eles conseguem realizar: tempo 1, pé direito; tempo 2, pé esquerdo; tempo 3, pé direito; tempo 4, pé esquerdo. Quando essa ação estiver incorporada, indicar que batam palma no tempo 1. Voltar a cantar a cantiga no lugar onde estão, sempre mantendo a marcação nos pés e a palma no tempo 1. Na sequência, solicitar que parem de bater palmas, mantendo apenas a marcação dos quatro tempos nos pés. Quando os estudantes se integrarem à percepção e contagem dos tempos, proponha que sigam cantando e dançando na roda de ciranda, seguindo sempre a contagem dos tempos e percebendo o ritmo.

3º encontro

Na sequência desta proposta, peça aos estudantes que pesquisem mais sobre o trabalho dos compositores, Cirandeiras e Cirandeiros. Eles podem investigar sobre a existência de encontros e festivais de Cirandeiros que acontecem no Brasil e criar listas de músicas gravadas em arquivos eletrônicos, compartilhando na sala de aula e analisando o ritmo e os tempos forte e fraco do compasso (1º tempo em geral é o mais forte).

4º encontro

Para finalizar, proponha roda de conversa para dialogar com os estudantes sobre o que aprenderam no universo da música, suas interpretações de diferentes cirandas e o que ainda gostariam de investigar melhor. Uma exposição sonora pode ser criada disponibilizando-se os acervos de música de ciranda, pesquisados em um grupo virtual, usando aplicativos desta natureza.

Ampliações

Além de vivenciarem e perceberem ritmos na música, os estudantes podem ser levados a reconhecê-los na dança. Investigue sobre os principais ritmos musicais e de dança brasileira, como o coco, maracatu, maxixe, samba, umbigada, forró, frevo e outros. Proponha que também pesquisem sobre os instrumentos usados na execução das músicas dentro das tradições desses ritmos.

A ciranda ainda é retratada, na qualidade de manifestação popular, nas artes visuais, em esculturas, pinturas e gravuras. Proponha que os estudantes pesquisem sobre as xilogravuras na tradição cordelista e as pinturas naïfs².

2. Pinturas naïfs são imagens criadas em diferentes materiais por artistas autodidatas. Trata-se de uma arte espontânea em que não são seguidas regras rígidas e predefinidas para a construção de imagens. Na arte naïf, o que vemos são diversos estilos, temas e poéticas que expressam percepções de mundo de modo simples e despretensioso. O termo naïf vem do latim *nativus*, que significa nascente, natural e espontâneo.

Projetos Integradores

1. Baús para guardados culturais

Tema: pesquisa, fruição e produção com base no estudo dos conceitos de patrimônio e repertório cultural.

Ementa: tratando-se do Brasil, por sua formação étnica e sociocultural, tais campos podem se entrelaçar em muitos aspectos. A proposta é trazer imagens e proposições no fazer artístico para criação de uma instalação artística. O projeto indica aos estudantes que pesquisem mais sobre a produção artística na qualidade de sua história, contextos e matrizes culturais e patrimônio cultural.

Campos conceituais: este projeto transita por dois campos conceituais: contextos e matrizes culturais; e patrimônio cultural, deixando possibilidades aos professores de conectar-se a outros campos. Convidamos você a mais um exercício: olhar para os quadros no Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte neste documento e estabelecer ligações. Os campos conceituais, contextos e matrizes culturais e patrimônio cultural aparecem em todas as etapas e linguagens, e o professor pode adequar as propostas trazidas aqui como exemplos ao seu trabalho e intenção pedagógica.

Conceitos: patrimônio e repertório cultural, processo de criação em linguagens artísticas contemporâneas, poética da materialidade, arte e contexto histórico.

Integração entre saberes escolares: na integração com saberes escolares, convide o professor de Geografia, História e Língua Portuguesa para este projeto.

Plano de Ação

1º momento

Pela diversidade étnica e cultural planetária, a realidade brasileira, após a colonização, é marcada por ações, hoje condenadas pela ética mundial, como: escravização de africanos e indígenas, responsável por deixar cicatrizes, materializadas de modo imensurável. Iniciando-se o primeiro encontro com a projeção das imagens das obras que estiveram expostas no Museu de Arte de São Paulo – MASP e no Instituto Tomie Ohtake na exposição conjunta: Histórias Afro-Atlânticas em 2018. O professor poderá fazer uma pesquisa para trazer estas imagens ou outras com o mesmo contexto e apresentar aos estudantes. Sugerimos aqui as imagens das pinturas do artista francês François Auguste Biard (1799–1882), de título “Fuga de escravos” (óleo sobre tela), criada no ano de 1859, e do artista nascido na Alemanha e naturalizado estadunidense Theodor Kaufmann (1814–1896), de título “Para a liberdade” (óleo sobre tela), criada no ano de 1867.

Um convite à leitura das imagens, tempo de deixar o olhar percorrer as pinturas levar os estudantes a um momento de conversa, do exercício da escuta e da fala, sem se preocupar com respostas exatas, já que o exercício de fruição e interpretação de obras artísticas é aberto, como expressa Umberto Eco (1991, p. 149). Pode ser um começo pedir para dizer o que veem sobre os gestos, os sons que se podem ouvir (no exercício da imaginação), a paisagem, entre outras questões suscitadas sobre o que acreditam que as pessoas representadas na pintura levam em suas bagagens. É importante que o professor contextualize sobre o período em que foram vividas essas situações, sobre o que aparece em suas pesquisas dessas obras, da semelhança

de experiências dos afro-americanos e afro-brasileiros. E, com foco na pergunta sobre o que poderiam levar em suas bagagens, faça uma lista dessas hipóteses. Das inquietações, questões e considerações trazidas pelos estudantes, será possível desenhar caminhos a serem percorridos, como desdobramentos desta ação.

2º momento

Nesta proposição, a ideia é que, no segundo encontro, o professor retorne à lista do que seria possível levar, nessa situação de fuga, considerada imprescindível em uma circunstância tensa como aquela. Em posse da lista, o professor poderá ter escolhido imagens de objetos que se relacionem ao patrimônio cultural e uma apresentação sobre patrimônio material e imaterial. Sendo as bagagens em representação de “trouxas de panos”, de certa forma, pequenas para o transporte de alguns objetos, considerar que a maioria dos africanos não puderam trazer consigo nenhum objeto de sua terra. De que modo resistiram para recriarem o que lhes eram imprescindíveis? E, para o terceiro encontro, é interessante que se peça para os estudantes trazerem, de alguma maneira, objeto ou em representação pelo desenho, algo que considerem seu patrimônio, aquilo que carrega algo de sua história, que outros no futuro poderão saber dele por aquele objeto. Traga para este encontro debate e estudos sobre os conceitos de patrimônio cultural (material e imaterial), sentimento de pertencimento e identidade, entre outras possibilidades de estudos.

3º momento

Uma roda de conversa pode ser iniciada com a exibição de produção audiovisual sobre patrimônios e valorização destes no contexto da matriz étnica africana e indígena, pela música, criação de objetos e outras artes. Um exemplo é o álbum *Ñande Reko Arandu – Memória Viva Guarani*. Intérpretes: Corais Infantojuvenis Guarani. Autor: povo Guarani. Neste momento, potencialize o estudo sobre o campo conceitual, contextos e matrizes culturais.

Após a roda de conversação, os objetos, desenhos ou escritos podem ser distribuídos pela sala, de modo que fiquem expostos para serem olhados e lidos por todos. Proponha, neste encontro, a participação dos estudantes sobre o rumo do projeto, que outras imagens, canções ou textos poéticos poderiam ser trazidos para nutrir esteticamente os repertórios. Sugerimos apreciação de mais imagens, como as do artista brasileiro Candido Portinari (1903–1962), nas pinturas que apresentam a presença do objeto Baú Azul. “Candido Portinari pintou baús azuis repletos de costumes, crenças, afetos, lembranças do viver a cultura brasileira” (FERRARI, 2012, 117).

Deste encontro, o professor terá um diagnóstico do que será mais potente para a turma: seguir com um fazer a partir da produção visual, que pode ser desenho, escultura, fotografia e/ou exposição dos objetos trazidos; pela dança, por meio de gestos dos saberes que carregam como patrimônio imaterial; pela música, por meio

da memória sonora que trazem consigo; pelo teatro, a partir das narrativas, gestos e expressões vivenciadas; ou por meio de uma produção audiovisual criada a partir desta experiência coletiva. Infinitas serão as possibilidades de constituírem ações que não fechem este percurso, mas que se conectem com o próximo.

4º momento

Nesta etapa do projeto, os estudantes irão desenvolver pesquisas sobre o que é importante para eles, o que carregam de afetos, memórias que constituíram seu patrimônio cultural. A proposta é que pesquisem e criem uma mala (podendo ser material reaproveitado ou de papelão) e, dentro dela, coloquem objetos, imagens (desenhos, pinturas, recortes, fotografias), textos escritos com trechos de música, poemas ou cartas, entre outros. Depois que cada estudante criar sua “bagagem” com seus pertencentes significativos, uma instalação pode ser feita explorando os espaços na escola como potência para mostra dos trabalhos dos estudantes, apresentando esse universo ligado aos bens patrimoniais culturais pessoais.

5º momento

A proposta é indicar a formação de rodas de conversações para fazer avaliações sobre o processo vivido durante o projeto e o trabalho final com a criação da instalação artística. O que os estudantes aprenderam sobre patrimônio e repertório cultural, sobre a história de povos que sofreram migrações ou trabalhos forçados, tendo que, de certo modo, se reinventar como ser de cultura e estético. O que eles aprenderam sobre as linguagens artísticas contemporâneas e a poética de materialidades? Como registraram seus percursos de aprendizagem e como participaram de todas as etapas também são aspectos a serem avaliados. Como este projeto pode se expandir em outros percursos estéticos, criativos, artísticos e educativos?

A prática no registro de processos educativos vividos pelos estudantes e professores pode acontecer pelo registro em diários de arte (bordo) e criação de portfólios individuais ou coletivos. A avaliação indicada prevê a avaliação diagnóstica, acompanhamento do processo, discussões e considerações das opiniões dos estudantes, avaliação formativa, mediadora e integral.

Ampliações

Sugerimos as passagens por situações de aprendizagem de nutrição estética, contextualizações culturais e históricas, noções sobre o patrimônio cultural material (tangível) e imaterial (intangível) e momentos de ação criadora com a organização de uma mostra no formato de instalação. Esse projeto poderia crescer para a linguagem teatral trazendo a obra de Abdias do Nascimento (1914–2011), importante poeta, ator, dramaturgo e artista plástico que representou a voz de resistência e força artística no cenário da produção africana e afrodescendente no Brasil. Seus textos trazem suas preocupações sobre os direitos civis

e humanos das populações negras e a valorização desta matriz cultural na história, arte e cultura brasileira. Também podemos trazer a obra do Mestre Didi (1917–2013), artista baiano que nos deixou rico acervo de objetos e esculturas que traz sua ancestralidade expressa em materialidades, como palha, sementes, búzios, cordas de sisal, e na exploração de elementos constitutivos da linguagem visual, como linhas, formas, cores que criam ricos padrões de texturas. Ainda na dança, podemos citar o trabalho de corpo e ancestralidade a partir das investigações de Inacyra Falcão dos Santos (1958), bailarina e pesquisadora baiana, já citada neste documento.

2. Esculturas de giz: esculpindo histórias

Tema: Vivência de criação de escultura de giz para compreender a arte na linguagem das artes visuais, por meio de criação de objetos tridimensionais como instrumento de leitura de mundo, reflexão e identidade.

Ementa: na EJA, o conhecimento prévio dos estudantes já vem repleto de experiências, vivências culturais e pessoais, inclusive do mundo do trabalho. Portanto a comunicação, a memória, a criação e a autonomia dos estudantes são envolvidas no processo. Esses procedimentos respeitam, consideram e reconhecem as diferenças de culturas e identidades, pois, quando vivenciamos nossa história por meio de experiências artísticas, criamos materiais de discussão sobre nossas diferenças e semelhanças como pessoas e seres de cultura em meio à diversidade. O protagonismo dos estudantes em processos de criação é importante, uma vez que é relevante que estes possam se reconhecer como seres criativos e culturais.

Campos conceituais: este projeto transita por cinco Campos Conceituais: contextos e matrizes culturais; patrimônio cultural; elementos de linguagem; materialidade; e processo de criação (deixando possibilidades aos professores de conectar-se a outros campos).

Conceitos: patrimônio e bagagem cultural, processo de criação, estudo de poéticas da materialidade, elementos de linguagem nas artes visuais (tridimensionalidade) e processo de criação.

Integração entre saberes escolares: na integração com saberes escolares, convide o professor de História para este projeto.

Plano de Ação

1º momento

Em roda de conversação, apresente e dialogue com os estudantes sobre os objetivos da proposta a ser desenvolvida. O objetivo dessa vivência de criação de

escultura de giz é perceber e compreender a linguagem das artes visuais, por meio de criação de objetos tridimensionais como instrumento de leitura de mundo, reflexão e identidade. O processo criativo neste projeto pode servir como pretexto para que os estudantes se reconectem com suas identidades. Isso pode ser feito a partir do trabalho manual, recriando objetos do cotidiano ou explorando a memória na recordação da infância dos estudantes, como pilão, parafuso, carrinho, boneca... Por outro lado, os estudantes também podem criar esculturas abstratas, utilizando elementos de linguagem como linhas e traçados. Todo esse processo incentiva o autoconhecimento e a autoestima deles, permitindo o reconhecimento e o desenvolvimento das capacidades criativas, inerentes a todo ser humano, e a articulação dos processos de vida, em experiências estéticas, estéticas e artísticas.

2º momento

Faça combinados com os estudantes sobre os procedimentos metodológicos e pesquisas de materialidades. Para este momento, introduza o tema e trabalhe com a nutrição estética, apresentando, por exemplo, esculturas como leituras de cenas cotidianas. Sugerimos aqui, mais uma vez, a obra do artista brasileiro Mestre Vitalino, que pode ser inspirador para criação. Pode-se propor a exibição de vídeo documentário sobre vida e obra do artista, bem como apresentar imagens fotográficas com sua criação.

3º momento

Aqui proponha que os estudantes criem desenhos para estudos sobre o que será esculpido. O ponto de partida para a pesquisa podem ser objetos e formas (figurativas ou abstratas), levando em consideração a visão do cotidiano do estudante. Em seguida, oriente-os para que façam experimentações de materialidades usando ferramentas e o giz de lousa. Os estudantes podem utilizar palitos de madeira e lápis, por exemplo, como ferramentas para esculpir o giz. Para a primeira fase escultórica, eles podem desenhar diretamente no giz com outro material passando para a segunda fase criando cortes e baixos relevos no giz para esculpir os detalhes.

4º momento

Nesta fase do projeto, os estudantes já se familiarizaram com as materialidades e podem agora partir para a construção da sua escultura, caminhando para finalização do projeto de escultura. Na fase do acabamento com tinta, eles podem escolher usar várias materialidades, tais como: tinta plástica, acrílica ou outras. Para maior durabilidade da escultura, uma demão de cola branca pode ajudar a impermeabilizar a escultura. Sugerimos que, após a criação das esculturas, seja organizada na escola uma mostra artística para valorizar e divulgar os trabalhos

realizados por eles. Também indicamos seções de rodas de conversas para avaliar o processo de criação e como foi possível trabalhar a arte integrando as histórias de vida e a identidade cultural de cada estudante.

Ampliações

A proposta de aprendizagem com esculturas de giz pode permitir aos estudantes que transportem suas histórias para um objeto tridimensional, exercendo de modo artístico toda a potência de expressão pessoal de cada um deles. Nossa matéria-prima para essa criação é um instrumento comum na escola, o giz. O procedimento consiste na atividade manual de esculpir o objeto. O professor poderá, além da nutrição estética a partir das obras do Mestre Vitalino, trazer produções de artistas escultores. Durante o processo, os estudantes da EJA podem expressar suas vivências e visões de mundo. A partir do conhecimento prévio dos estudantes, muitas ideias devem ser levantadas, construídas e rememoradas.

No estudo das artes visuais, é importante apresentar como nutrição estética obras de artistas. Aqui sugerimos as esculturas do artista Mestre Vitalino. Esse importante ceramista seguiu o legado de sua família na criação de objetos de utilidade caseira, utilizando o barro como matéria-prima. Porém sua criação artística ultrapassou o conceito de objetos cotidianos, criando um sentido simbólico e cultural na criação de peças que representam a cultura nordestina brasileira. O que nos aproxima de Vitalino, além de seu processo criativo, é a matéria-prima utilizada em suas obras. O barro é um recurso abundante na região em que ele viveu, assim como o giz é um elemento presente nas escolas, sendo também instrumento fundamental no processo de aprendizagem. Ao reconhecerem a própria história na obra de Vitalino, o senso de identidade dos estudantes pode ser reforçado e valorizado. Esse projeto pode ser ampliado para o estudo do Movimento de Arte e Cultura Armorial, que surgiu, na década de 1970, para valorizar a riqueza cultural nordestina, como a xilogravura, o cordel, a rabeca, a arte ceramista, a literatura e o teatro popular nordestino, entre outras manifestações artísticas. Conhecer e valorizar esse movimento pode desencadear vários estudos e processo de criação em diferentes linguagens da arte.

Na relação com o Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Arte, convidamos os professores que analisem o quadro da linguagem em artes visuais para perceber e estabelecer as relações com os campos conceituais, objetos de conhecimentos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Propomos, na perspectiva de realização e de sustentabilidade do trabalho, que os professores, a partir deste projeto, pesquisem sobre as materialidades que podem, num primeiro momento, parecer comuns, mas que podem se constituir em potência na criação artística e poética dos estudantes.

REFERÊNCIAS PARTE 1 – INTRODUÇÃO

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho e 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEL, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- CATELLI JUNIOR, Roberto *et al.* Proposições de organização curricular na educação de jovens e adultos. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.162-186, jun. 2013.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. O conceito de alfabetismo e o desenvolvimento de propostas e metodologias de avaliação para jovens e adultos. CATELLI JUNIOR, Roberto (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017a.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. **Implementação da política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade**. São Paulo, 2017b.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- CONNELL, Robert W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê: Autores Associados, 2005.
- DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Gestão Escolar**, São Paulo, ed. 31, maio 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- DOLL JUNIOR, William Elder. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n. 41, set./dez. 2008.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino, 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral, 2006. **Cadernos Cenpec**: Educação Integral, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. GT Educação Fundamental, n.13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf> Acesso em: 1 nov. 2018.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, J. E. (org.). **Educação especial e inclusão**: temas atuais. São Carlos: ABPEE, 2013.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, 1999.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 1 nov. 2018.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e prática. Porto: Porto Editora, 2001.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. **Mapeamento de Pesquisas sobre Currículos de Matemática na Educação Básica Brasileira (1987 a 2012)**. 2016. 297f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.
- ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, set./dez. 2015.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, SP, 2013.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Curriculo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME/COPED, 2016b. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**: História. São Paulo: SME/COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da Cidade**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. Escola e cultura escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, MG. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Anped, 2005.
- UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras completas**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. t. 5.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

REFERÊNCIAS PARTE 2 - ARTE

- ALVES, Flávia Teodoro. **Corpoarte**: felicidade e resistência. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp), São Paulo, 2017.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. 6. ed. Campinas: Verus, 2003.
- ALVIM, Monica Botelho. **A poética da experiência**: Gestalt-terapia, fenomenologia e arte. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. São Paulo: Livraria Martins, 1942.
- ANTUNES, Jorge. Criatividade na escola e música contemporânea. In: **Cadernos de Estudo**: educação musical 1. São Paulo: Atravez, 1990. p. 53-61. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CzsNYBqWBeAB2NTzC5aPbYEUWITxv30/view>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da Arte**: anos 80 e novos tempos. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BENNET, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. (Coleção Cadernos de Música da Universidade de Cambridge)
- BENNET, Roy. **Elementos básicos da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. (Coleção Cadernos de Música da Universidade de Cambridge)
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BOAL, Augusto. **Stop**: c'est magique! Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 26 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília, DF: MEC, 1997.
- CAGE, John. **De segunda a um ano**. Tradução Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.
- CASTRO, Ruy. **Chega de saudade**: a história e as histórias da Bossa Nova. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COUTINHO, Rejane. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. **Ideias**, São Paulo: FDE, v. 31, p. 143-158, 2004.
- DELALANDE, François. Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além. Tradução Tamyra Moreira. **ORFEU**, v. 2, n. 2, dez. 2017. Disponível em: www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/download/10484/7501. Acesso em: 26 dez. 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. In: DELEUZE, Gilles. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1-5.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FERREIRA, W. B. EJA & deficiência: estudo sobre a oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que dizem as pesquisas? Recife: UFPE, 2009.
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Encontros com Arte e Cultura**. São Paulo: FTD, 2012.
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari et al. **Por toda parte**: livro do professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2015. Coleção de 6º a 9º ano.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1983.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre: Emma, 1963.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **A improvisação musical**. São Paulo: Ricordi, 1983.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psico-pedagogia musical**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: **Cadernos de Estudo**: educação musical 1. São Paulo: Atravez, 1990. p. 22-30. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CzsNYBqWBeAB2NTzC5aPbYEUWITxv30/view>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- GOULART, Diana. **Por todo canto**: método de técnica vocal: música popular. São Paulo: G4, 2002. v.1
- GUIA, Rosa Lucia dos Mares; FRANÇA, Cecília Cavaliere. **Jogos pedagógicos para a educação musical**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KIEFFER, Bruno. **Elementos da linguagem musical**. Porto Alegre: Movimento, 1973.
- KIEFFER, Bruno. **História da música brasileira**. Porto Alegre: Movimento, 1977.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LACERDA, Oswaldo. **Compêndio de teoria elementar da música**. 4. ed. São Paulo: Musical, 1976.
- LEITE, Carina Aparecida. **Poema Permissão**, 2018. mimeo.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)
- MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação:** Revista do Departamento de Educação/UNISC, Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006. Disponível: http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de Arte.** São Paulo: FTD, 2010.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.
- MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos mediação cultural:** [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014.
- MILLIET, Maria Alice. **Lygia Clark:** obra e trajeto. São Paulo: Edusp, 1992.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro:** testemunhos. Rio de Janeiro: GRD, 1966.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa (coord.). **Som, gesto, forma e cor:** dimensões da Arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.
- PORPINO, Karenine O. **Dança é educação:** interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRRN, 2006.
- PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. **Cantos da floresta:** iniciação ao universo musical indígena. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- ROLNIK, Suely. Desentranhando futuros. In: FREIRE, Cristina; LONGONI, Ana (org.). **Conceitualismos do Sul/Sur.** São Paulo: Annablume; USP/MAC; AECID, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral.** São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: Arte. São Paulo: SME/COPED, 2017.
- SCARASSATTI, Marco Antônio Farias. **Walter Smetak, o alquimista dos sons.** São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc-SP, 2008.
- SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2001.
- SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2012.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula:** o livro do professor. São Paulo: Perspectiva, 2012.

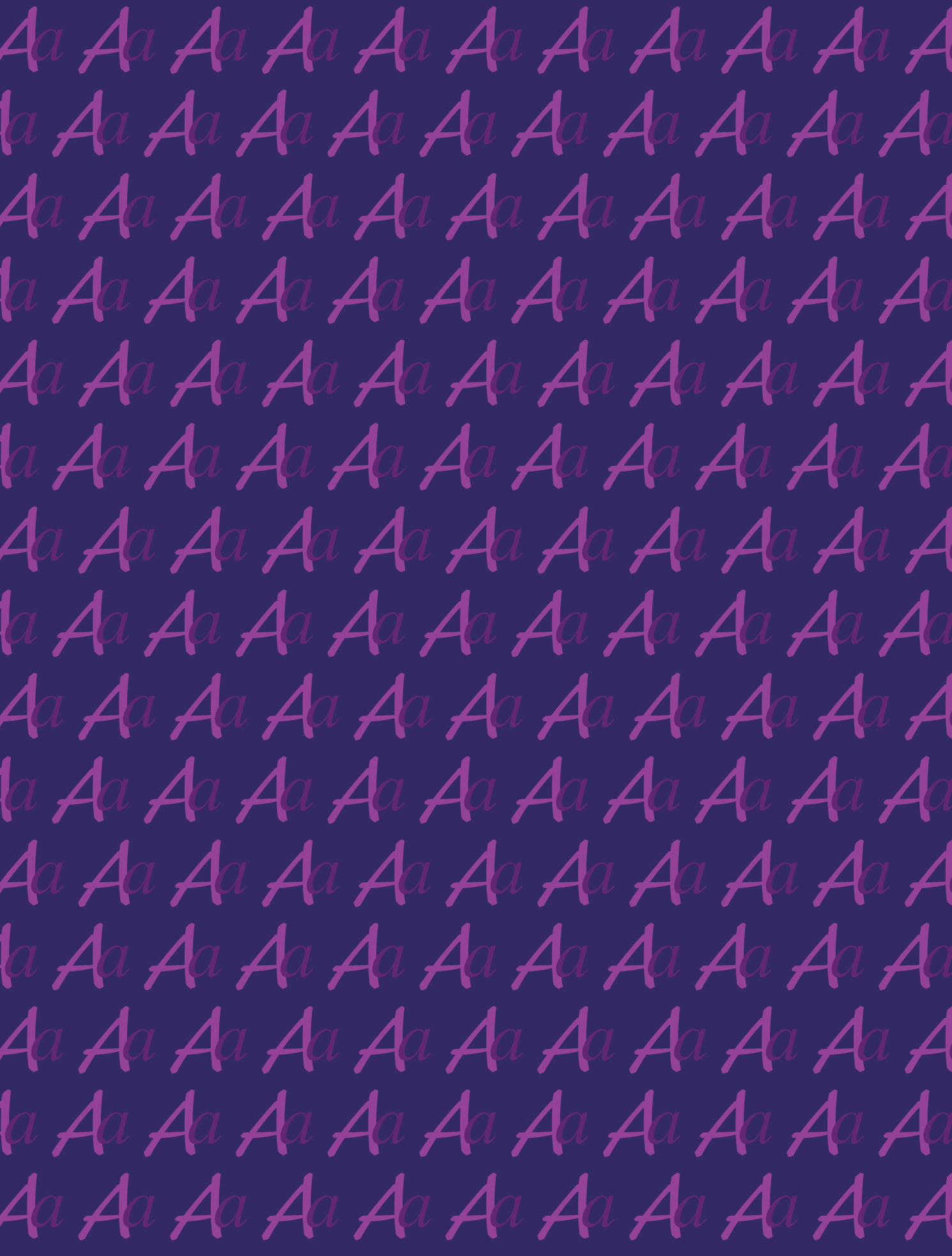
REFERÊNCIAS PARTE 3 – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?: e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Berenice de. **Encontros musicais: pensar e fazer música na sala de aula**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. **A floresta canta!: uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BOAL, Augusto. **Stop: c'est magique!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- CARVALHO, Lilian Rocha de Abreu Sodré. **Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras**. São Paulo: Duna Dueto, 2010.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2004.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2012.
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Encontros com arte e cultura**. São Paulo: FTD, 2012.
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari *et al.* **Por toda parte**: livro do professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2015. Coleção de 6º a 9º ano.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FROTA, Lélia Coelho. **Mestre Vitalino**. São Paulo: Publicações e Comunicações, 1988.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: **Cadernos de Estudo: educação musical 1**. São Paulo: Atravez, 1990. p. 22-30. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CzsNYBqwBeAB2NTzC5aPbYEUpWITxv30/view>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KATER, Carlos *et al.* **Música na escola: jogos e instrumentos**. Belo Horizonte: Projecta, 2009.
- KATER, Carlos. Música e musicalidade: percursos em suas fronteiras. In: **Cadernos de Estudo: educação musical 1**. São Paulo: Atravez, 1990. p. 62-73. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CzsNYBqwBeAB2NTzC5aPbYEUpWITxv30/view>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.
- KATER, Carlos. **Musicanos e o boi brasileiro**. São Paulo: Musa, 2013.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Travessias para fluxos desejantes do professor propositivo. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.
- MARTINS, Mirian Celeste. Peles pedagógicas. **Revista Aphoteke**, Santa Catarina, v. 3, n. 2, ano 2, jul. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/article/view/84>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- PENNA, Maura. **Música(s) e o seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SALAZAR, Leonardo. Música Ltda.: o negócio da música para empreendedores. **Revista da Ciência da Administração**, v. 3, jan./jul. 2010.
- SANTIAGO, Rosemary Aparecida; UTUARI, Solange dos Santos (org.) **Educação, arte e cidadania: educação para a diversidade na contemporaneidade**. São Paulo: Terracota, 2013.
- SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua**. São Paulo: EDUC, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O direito dos oprimidos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, Inacyra Falcão dos. **Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- SANTOS, Inacyra Falcão dos. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: UFBA, 2002.
- SANTOS, Rafael Anderson G. Tipograma: um jogo rítmico. In: **Cadernos de Estudo: educação musical 1**. São Paulo: Atravez, 1990. p. 80-86.
- SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.
- SILVA, Débora Rosa da. **Diálogos silenciosos: ação mediadora e o desvelar de referências teóricas e vividas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- UTUARI, Solange dos Santos. **O papel do museu na experiência estética e na formação do professor de Arte**. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2004.
- ZAGONEL, Bernadete. **O gesto musical: jogos e exercícios práticos para um ensino contemporâneo da música**. Salvador: ABEM, 1998. (Série Fundamentos da Educação Musical, 4)

This image shows a full page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice or general note-taking. There are no margins, text, or other markings on the page.

[illegible]

[illegible]





Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO